# Pedagógiatörténeti Szemle

*Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának folyóirata*

2. évfolyam
3–4. szám
2016

## Impresszum

**Főszerkesztő:** Pukánszky Béla
SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet
6725 Szeged, Hattyas u. 10.
bela@pukanszky.hu

**Szerkesztőbizottság:** Kéri Katalin, Németh András, Szabolcs Éva
**Nemzetközi tudományos board:**
Prof. Dr. Rotraud Coriand, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Lucien Criblez, Universität Zürich
Prof Dr. Gerald Grimm, Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt
Prof. Dr. Johanna Hopfner, Karl-Franzens-Universität Graz
Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Georg-August-Universität Göttingen
Dr. Tomáš Kasper, Technická univerzita v Liberci
Prof. Dr. Iveta Kestere, Latvijas Universitate
Prof. Dr. Christine Mayer, Universität Hamburg
Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Univ. Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Prof. Dr. Edvard Protner, Univerza v Mariboru
Prof. Dr. dr. hc. Ehrenhard Skiera, Universität Flensburg
Prof. Dr. dr.hc. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt Universität zu Berlin

**Szerkesztő:** Nóbik Attila
nobik@edpsy.u-szeged.hu
**Olvasószerkesztő:** Garai Imre
**Technikai szerkesztő:** Fizel Natasa, Pénzes Dávid, Pethő Villő

**Kiadó:** MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága

**Felelős kiadó:**
Németh András, elnök
1075 Budapest, Kazinczy u. 23.

**Terjesztési forma:** online
ISSN 2415-9093

# Pedagógiatörténeti Szemle

2. évf. 3–4. sz.
2016

## Tanulmányok

Nagy Andrea: *A fegyelmező tér és idő megjelenése a Soproni Katonaiskola fegyelmi ügyeiben*
1.

Mészáros Ádám: *Az elemi népoktatás viszontagságai a XIX. század második felében a korabeli törvények tükrében egy nagyközség, Romhány példáján keresztül*
20.

Szente Dorina: *Rituálé-kutatás a „MondoCon" szimbolikus világában*
49.

Sáska Géza: *A kommunista oktatáspolitika a II. világháború utáni években a kettéhasított Európában*
65.

Sanda István Dániel: *Az iskola-egészségügy és a tanulási környezet korszerűsödése Magyarországon – a századforduló körüli évtizedekben*
86.

Beáta Balog: *Appearance of lifereform elements between 1920 and 1930 in journal called "Magyar Lányok" (Hungarian Girls*
10.

## Recenzió

Fizel Natasa: *A könyvkiadó egri Líceum*
121.

Pedagógiatörténeti Szemle • 2. évf. 3–4. sz. 1–19. o. • 2016
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2016.3.1

# A fegyelmező tér és idő megjelenése a Soproni Katonaiskola fegyelmi ügyeiben

Nagy Andrea

ELTE PPK Neveléstdományi Doktori Iskola

Jelen kutatás elméleti bázisát *Foucault* hatalom elmélete adja, amely magában foglalja a fegyelmező hatalom és a fegyelmezés módszereinek, technikáinak elemzését is amely a katonasággal is szorosan összefügg. Mivel a katonai nevelés egyik célja Foucault terminológiájával élve az „engedelmes katona testek" létrehozása, a fegyelmező hatalom technikái – mint a tér és az idő megfelelő felhasználása – jelen vannak a katonai képzésben, annak szabályrendszerében és mindennapjaiban. Jelen tanulmány fő kutatási kérdése, hogy a Foucault elmélete alapján létrehozható osztályozási rendszer alkalmazható-e a Soproni Magyar Királyi Honvéd Főreáliskola fegyelmi ügyeinek rendszerezésére, amely a későbbi kutatások során majd megkönnyíti azok elemzését, értelmezését. A kérdés megválaszolásához a levéltári dokumentumok kerültek elemzésre.

Kulcsszavak: Foucault, hatalomelmélet, fegyelmezés, katonaiskola

A katonaiskolák izgalmas metszéspontját képezik a katonaságnak, az iskolának és az internátusnak, amelynek köszönhetően számos pedagógiai kutatási lehetőséget rejtenek magunkban. Az 1990-es rendszerváltás után fellendült a tisztképzés történetének kutatása, elsősorban az egykori hallgatók visszaemlékezésein keresztül. A középfokú katonai oktatás kutatásai azonban nem nagyon mentek túl az iskolatörténeti kutatásokon. Így egy olyan jellegű kutatás, amely a középfokú katonai iskolák pedagógiai vonatkozásait vizsgálja mind a katonaság, mind a pedagógia számára szolgálhat új, izgalmas és hasznos eredményekkel. Ezért is választottam készülő doktori disszertációm témájául a középfokú katonai nevelést Magyarországon a kiegyezéstől 1945-ig.

A fegyelem témaköre a kezdetektől fogva szerves részét képezi a pedagógiának és a katonaságnak is. Előbbi inkább érték- és normarendszerként tekint rá, utóbbi pedig a túlélés zálogaként. Az általános pedagógiában a fegyelem a társadalmi normákhoz, a rendszabályokhoz, az együttéléshez való alkalmazkodás eszköze. A katonapedagógiában – ahogyan az Foucault elméletében is megjelenik az „engedelmes test" -nél és a test megsemmisítésénél – a fegyelem a legfőbb nevelési eszköz a személyiség átalakításához. Az átalakítás célja a tökéletes, engedelmes és bajtársias katona létrehozása.

Az utóbbi évtizedekben a hazai neveléstörténeti kutatásokban is előtérbe került a fegyelmezés módszereinek vizsgálata. Pukánszky Béla többek között a tankönyvek fegyelemképét kutatja (*Pukánszky*, 2004), Ugrai János a Sárospataki Református Kollégium fegyelmi ügyeit elemezte (*Ugrai*, 2012), Hegedűs Judit pedig az óvodai fegyelmezés módjait vizsgálta a dualizmus korában (*Hegedűs*, 2015). Elsősorban a nemzetközi pedagógiai szakirodalmak körében azonban a fegyelem, fegyelmezés témaköre kapcsán egyre többen fordulnak Michel Foucault elméletei felé.

A kutatás elméleti bázisát Foucault hatalom elmélete adja, mivel az magában foglalja a fegyelmező hatalom és a fegyelmezés módszereinek, technikáinak elemzését is, amik szorosan összefüggenek a katonasággal is. A francia filozófus gyakran él katonai példákkal teóriája bemutatása során, hiszen a katonaság a fegyelmező hatalom egyik megtestesítője. Mivel a katonai nevelés egyik elvárása az engedelmesség, a feljebbvalói parancsok tökéletes végrehajtása, illetve, Foucault terminológiájával élve az „engedelmes katona testek" létrehozása. A fegyelmező hatalom technikái – mint a tér és az idő megfelelő felhasználása – jelen vannak a katonai képzésben, annak szabályrendszerében és mindennapjaiban.

Mindezeknek köszönhetően a tanulmány középpontjában Foucault elmélete áll. Az a feltételezés vezérelt, hogy egy, a Foucault elmélete alapján létrehozható fegyelmezési kategóriarendszer segítségével valóban elemezhetővé, rendszerezhetővé váljanak a katonaiskolák fegyelmi ügyei. Tehát a kutatás jelenlegi szakaszában még csak a kategóriarendszer kialakítása zajlik. A fő kutatási kérdés ebben a fázisban, hogy a Foucault elmélete alapján létrehozható osztályozási rendszer alkalmazható-e a kutatási dokumentumok, a Soproni Magyar Királyi Honvéd Főreáliskola fegyelmi ügyeinek rendszerezésére. Amennyiben a feltételezés helyes, az a későbbi kutatások során majd megkönnyíti a dokumentumok elemzését, értelmezését. A dokumentumelemzés elsődleges forrásai az előbb említett soproni katonaiskola napiparancs könyvei, az iskola megalakulásától az első világháborúig, azaz 1898-tól 1914-ig.

Ez a tanulmány több készülő mélyebb értekezés prológusa. Felfogható egyfajta próbaként, pilot kutatásként arra nézve, hogy önmagában az elmélet kulcsfogalmaiból alkotott kategóriarendszer elegendő magyarázattal szolgál-e a fegyelmi ügyek megértéséhez. Foucault elmélete tehát a kutatás ezen szintjén még kizárólag rendező elv, nem pedig értelmezési keret. Emiatt a bevezető rész az elméleti háttérnek csupán rövid annotációját tartalmazza. A munka Foucault hatalomelméletének neveléstudományi recepciójának rövid, néhány fókuszpontot kiemelő áttekintésével kezdődik. Ezt követően pedig sor kerül az elemzett intézmény fegyelmi ügyeinek Foucault elmélete alapján történő kategorizálására. A teória logikáját követve három nagy területre fókuszál: a fegyelmező térre, a fegyelmező időre és a panoptikusságra. A dokumentumelemzés és a kategóriarendszer szemléltetése során pedig némi betekintést is nyerhetünk az iskola életébe, annak mindennapjaiba.

## Foucault hatalommelmélete – a tanulmány elméleti háttere

A posztmodern tudományfelfogás nézőpontváltozásában fontos szerepe volt Foucault életművének, amelyben a történelemanalízis, a filozófiai fejtegetés és a műelemzés izgalmas kombinációja valósult meg. Életművének első szakaszában főként ismeretelméleti megközelítésű műveket írt, mint *A szavak és a dolgok*, valamint *A tudás archeológiája*. Ezekben a műveiben a tudományos tudás létrejöttének történeti vetületeit vizsgálja az akadémiai-tudományos gondolkodás fejlődésének aspektusából (*Németh*, 2015).

Michel Foucault pedagógiai szempontból is jelentős későbbi munkái, mint a *Felügyelet és büntetés* vagy *A tudás akarása,* a hatalom mikrostruktúráit vizsgálják (*Németh*, 2013). Hatalomelmélete az, amely tartalmazza a fegyelemről alkotott nézeteit is. Hatalomelméletének értelmezése szempontjából fontos megjegyezni, hogy a hatalmat alapvetően nem tartja negatív erőnek. Úgy véli, hogy a társadalmat a hatalmi viszonyok szálai szövik át és tartják egyben. A hatalom alatt nem csak az uralkodót vagy az államot érti, sokkal szélesebb értelmezésben használja a fogalmat (*Zétényi*, 2005). Szintén fontos eleme az elméletnek, hogy a hatalmat egyszerre tartja egyéniesítő és totalizáló törekvésnek, azaz egyszerre irányul az egyes emberre és a tömegre (*Kiss*, 1994). A hatalom gyakorlására pedig minden esetben úgynevezett technikák alkalmazása révén kerül sor (*Zétényi*, 2005). Ilyen technika – ahogyan majd a későbbiekben részletesen is bemutatásra kerül – a tér, az idő vagy éppen a norma.

Foucault a különböző történelmi korokban vizsgálta a hatalmat és annak különböző formációit, mint az elnyomó hatalom, az élet hatalom, az integrációs hatalom, a fegyelmező hatalom, és – a jelenleg is uralkodó – ellenőrző hatalom. Az elnyomó hatalom a feudalizmus korában jelent meg. Ebben a korszakban az uralkodó a dolgok, az idő, a test, az élet és a halál felett is rendelkezik. Azonban az élet felett csak korlátozott a hatalma, így uralmát inkább a halál felett való rendelkezésével tudja kimutatni. Ez csak a modern élet hatalmaknál, vagy másképpen biohatalmaknál változik meg, ahol a népesedéspolitikák megjelenésével az uralkodó már az élet felett is rendelkezik (*Messerschmidt*, 2006). Így a 18. századtól kezdődően lett az uralkodók célja az alattvalók életének, testének, egészségének megőrzése, nem pedig annak elpusztítása (*Zétényi*, 2005). A felvilágosodás korában, a 18. század végén, a polgári társadalomban jelenik meg az integráló- és a fegyelmező hatalom, amelyet a normalizáló mechanizmusok jellemeznek a hatékonyság, az erők és a nyereség maximalizálásának érdekében. Itt már tehát nem korlátozzák az életet, hanem annak erejét akarják úgy növelni, hogy közben a fegyelem, és annak adminisztratív jellege, megmaradjon. Ennek köszönhetően jönnek létre a különböző jogi formulák és tilalmak, amelynek jellegzetes példája a társadalmi szerződés (*Messerschmidt*, 2006).

A polgári társadalom hatalmi típusa tehát a fegyelmező hatalom, amelynek célja a fegyelmezésen túl a tanulékonyság és a produktivitás növelése úgy, hogy a társadalmat szétosztja térben és időben, ami által ellenőrizhetővé, átlátható-

vá, a fejlődés pedig mérhetővé válik (*Messerschmidt*, 2006). Ugyanezen célok figyelhetőek meg a modern katonaság kialakításánál is. A korábbi esetlegesen szerveződő, rendezetlen tömeg helyett egy szervezett, sikeres, átlátható, ellenőrizhető és tanítható hadsereg létrehozására törekedtek.

A fegyelmi hatalom két legfontosabb technikája, amelyen keresztül a testre hatni tud, a tér és az idő felosztása. A teljeskörű felügyelet és megfigyelés kialakításához ugyanis mindenekelőtt a teret és az időt kell a hatalom szolgálatába állítani, és általuk pedig a testet. Mind a teret, mind az időt a lehető legkisebb egységre kell bontani. A tér esetében ez az egység legalább egy emberi testnyi méretű. Így a testek előre megszabott helyre kerülnek a térben, ami megkönnyíti az ellenőrzést és a megfigyelést, továbbá már önmagában is fegyelmez (*Zétényi*, 2005). A tér ilyen aprólékos felosztása a hadsereg sikerességének alapeleme, hiszen – hogy egy egyszerű példával éljünk – minden katonának az egyes hadműveletekben meghatározott helye van, amit nem hagyhat el. A modern hatalmak az időt is felosztják a lehető legkisebb egységre. Ennek célja az, hogy minden másodpercet ki lehessen használni, mégpedig minél hatékonyabban és intenzívebben, hogy a lehető legnagyobb hasznot hozza, kiszorítva tehát minden lehetőségét az időpazarlásnak és a semmittevésnek (*Németh*, 2010). A katonaságban nem létezik tétlenség, minden egyes percet gyakorlással töltenek és még a szabadidejükben is készenlétben kell állniuk, hogy bármikor bevethetőek legyenek.

A fegyelmező hatalom további fontos technikája, vagy eszköze a norma és a normaállítás. A norma és a normaállítás célja, hogy minden embert hozzá lehessen mérni, viszonyítani, és ezáltal könnyebben lehessen dokumentálni, adminisztrálni, azaz mindenkiről tudni lehet, hogy milyen. A normák megsértése pedig természetesen szankciókkal jár (*Kiss*, 1994). De a normák, a tér és az idő felosztásához hasonlóan, önmagukban is fegyelmező hatással bírnak, hiszen önnevelésre, önfegyelmezésre késztetik az egyént annak érdekében, hogy minél inkább igazodjon a meghatározott normához és minél kevésbé szegje meg azt (*Zétényi*, 2005). A katonaságban a legfőbb norma a tökéletes katona eszménye. A katonaiskolák célja pedig a növendékek teljes átformálása ennek az ideálnak az elérése érdekében. A tökéletes katona körülírását, meghatározását segítik azok a dokumentumok, amelyek előírják, hogy egy katonának mit szabad, és mit nem szabad tennie. A katonaság egyik legfontosabb ilyen jellegű dokumentuma az adott időszakban érvényes szolgálati szabályzat.

Mindezeknek köszönhetően a fegyelmező társadalom olyan fegyelmező intézményeket hozott létre, mint például a börtön, az elmegyógyintézet vagy a javító intézet. De hasonló struktúrával ruházta fel a kaszárnyákat vagy éppen az iskolákat is. Ez a hatalmi forma és annak mikrotechnikái jól láthatóan központi szerepet játszottak a humán tudományok, így a pedagógia, mint tudomány, és az iskola, mint intézmény formálódásában is (*Messerschmidt*, 2006). Jól látszik ez *Marcelo Caruso* (2015) tanulmányában is, amelyben a 19. században ki- és átalakuló német elemi oktatás rendszerét írja le, és magyarázza a Foucault által

megfogalmazott fegyelmezési technikák segítségével. Ebben az időszakban alakul ki ugyanis a tömegoktatás, ahol a falusi, egytanítós, vegyes életkorú csoportokat felváltják a korcsoport szerint megszervezett osztályok. Mégpedig pontosan azért, hogy a semmittevést, az ellenőrizetlenséget, a láthatatlanságot minimalizálják, és ez által tegyék hatékonyabbá az oktatást. Ez a hatékonyság csak akkor lehetséges tehát, ha a pedagógus minden pillanatban képes azonosítani, hogy ki hol tartózkodik, és mivel foglalatoskodik. Ezen fegyelmezési technikák mentén alakult ki az iskolai napirend, az órák, a szünetek, a vizsgák rendszere, továbbá a termek berendezése, az ültetési rend, az osztályrangsor. Ezeknek az eszközöknek és technikáknak köszönhetően mindig könnyen átlátható és ellenőrizhető például, hogy ki van jelen, ki milyen tanuló, valamint maximalizálható a tanulásra szánt idő felhasználása a testek összehangolásával és ritmizálásával.

Napjainkban pedig az ellenőrző hatalom uralkodik, ami észrevétlenül van jelen az ember életében köszönhetően annak, hogy a fegyelmező hatalom technikáit már rejtve, mélyen a társadalomba ágyazottan alkalmazza (*Messerschmidt*, 2006). Erre kitűnő példa Jeremy Bentham börtön terve, a Panopticon, amelyet a francia tudós maga is a totális felügyelet legkiválóbb példájának tart (*Zétényi*, 2005). A Panopticon egy gyűrűs szerkezetű épület, a gyűrű belsejének középpontjában egy őrtoronnyal. Ez az elrendezés lehetővé teszi, hogy a toronyból egy ember szemmel tartsa az összes többi embert, akik a gyűrűs épület egyszemélyes celláiban helyezkednek el. Fontos eleme a megfigyelésnek, hogy az őr elhelyezkedése a tornyon belül rejtve marad, ugyanis egy optikai rendszer segítségével végzi a megfigyelést. Mindezeknek köszönhetően a megfigyeltek nem tudják, hogy mikor figyelik őket aktuálisan és mikor nem, csak azt tudják, hogy megfigyelik őket. A megfigyeltek tehát, ha el akarják kerülni a büntetést, akkor mindenkor fegyelmezetten fognak viselkedni. A Panopticon a rejtett hatalom tökéletes metaforája (*Foucault*, 1990. 273. o.).

A hatalom változásának az előbbiekben röviden felvázolt folyamata bemutatható a büntetési technikák változásán keresztül is. Az elnyomó hatalom esetében a cél a bűn totális megtorlása volt, azaz a bűnös test megsemmisítése, ráadásul a nyilvánosság előtt. Éppen ezért a 18. századig gyakoriak voltak a nyilvános kínzások és kivégzések. Csak a 18. században tűnik el a büntetések nyilvánossága. Ebben a korban a büntetések egyre inkább „sötétben" zajlanak, míg a látható folyamat nem lesz más, mint egy jogi procedúra. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a büntetések megszűnnének, csupán azok, egyre finomabb technikákat alkalmazva, egyre mélyebben beágyazódnak a társadalom szerkezetébe (*Messerschmidt*, 2006). Ilyenek például a 19. századtól megjelenő kényszerítő intézkedések, mint a menetrend vagy a rendszeresség. Ezen technikák célja pedig már nem a bűnös test megsemmisítése, hanem a test megjavítása és az engedelmes test létrehozása (*Németh*, 2010). Ezek az egyre finomabb mechanizmusok és technikák, amiket eredetileg a börtönökben fejlesztettek ki, az iskolákban is megjelennek, ahogyan az *Caruso* (2015) tanulmányában is

megjelenik. A pedagógia tehát kifejezetten a sikeresség érdekében használja fel a fegyelmező hatalom mikrotechnikáit.

Mindezen hatalmi folyamatokkal párhuzamosan a 18. a 19. században a modern államokban kialakultak a modern nemzeti hadseregek, az innen-onnan összeverbuvált és vásárolt zsoldos csapatok helyett. A hadsereg egy sajátos megnyilvánulási formája a fegyelmező hatalomnak, egyrészt demonstratív jellege miatt, másrészt mert maga is egy eleve erősen fegyelmezett szervezeti forma. Az állandó hadseregek kialakulása megkívánta az utánpótlásképzést, aminek következtében létrejöttek először a tisztképző intézmények, majd a tiszti előképző intézmények. A nem-katonai iskolákhoz képest, ezekben az intézményekben talán még nagyobb hangsúly helyeződik a képzés hatékonyságára, arra, hogy minden egyes perc és tér hasznosan legyen kihasználva azért, hogy maximalizálják a felkészítés eredményességét és a hadseregnek megfelelő engedelmes testeket hozzanak létre. Éppen ezért a fegyelmező hatalom mikrotechnikái, ahogyan az a kutatási részből is kiderül, igen erőteljesen jelen vannak a katonaság és a katonai képzés mindennapjaiban.

## Az iskolaparancsnoksági parancskönyvekben megjelenő fegyelmi ügyek – kutatásmódszertan

Az eredetileg 1975-ben megjelent *Felügyelet és büntetés*ben Foucault többek között a fegyelmező hatalom, a fegyelmező módszerek alaptechnikáit és azok kialakulását elemzi. Elméletében a fegyelmi hatalom legfontosabb technikái a tér és az idő felosztása, valamint a norma és a normaállítás. A tanulmány, ahogyan arra a cím is utal, részletesebben csupán a fegyelmező tér és idő technikáival foglalkozik.

Foucault a fegyelmező térnek négy típusát különbözteti meg: az elzárást, a kvadrálást, a funkcionális elhelyezést és a felcserélhetőséget. A térhez hasonlóan az időt is különböző módokon lehet felhasználni. Foucault ezek közül ötöt különböztet meg: az időbeosztást, a tevékenység időbeli megszervezését, a test és a mozdulat összekapcsolását, a tárgy és a test kapcsolódását, és a kimerítő felhasználást (*Foucault*, 1990. 193–211. o.). A kutatás során a térnek ez a négy, és az időnek ez az öt technikája jelenti majd a kategóriarendszert – kiegészítve a panoptikussággal. Összesen tehát három fő kategória került kialakításra: tér, idő, panoptikusság. Mind a tér, mind az idő kategóriáján belül négy alkategória található, amelyek megegyeznek a Foucault által létrehozott fegyelmező típusokkal. Tehát a tér főkategóriáján belül: elzárás, kvadrálás, funkcionális elhelyezés, felcserélhetőség. Az idő főkategóriáján belül az időbeosztás, a tevékenység időbeli megszervezése, a test és a mozdulat – a tárgy és a test kapcsolódása, és a kimerítő felhasználás.

A kutatás során a Soproni Magyar Királyi Honvéd Főreáliskola iskolaparancsnoksági parancskönyvei képezték vizsgálat tárgyát az iskola életének első

szakaszából, tehát megalakulásától az első világháborúig, vagyis az 1898–1914 közötti időszakból. A választás azért is esett a soproni katonaiskolára, és a napiparancs könyvekre, mert ebből az intézményből maradt fent a legtöbb kutatható dokumentum. A katonai iskolák iratanyagainak jelentős része ugyanis a második világháborúban megsemmisült, köszönhetően a kitelepítéseknek és annak, hogy az intézmények stratégiai célponttá váltak a háborúban, hiszen gyakorlatilag laktanya szintű felszereltséggel rendelkeztek, vagy akár akként is funkcionáltak. A dokumentumok feldolgozása manuálisan történt. A dokumentumok egy része kézírásos, többségük rossz minőségű papírra íródott, elmosódott. Emiatt a dokumentumok legfeljebb szkennelhetőek, de tartalomelemző szoftver használata nem jöhetett szóba.

A napiparancs könyvekben azok a legfontosabb kihirdetni való információk, személyi és egyéb ügyek jelentek meg, amelyek az egész iskolát érintették, vagy az intézeti parancsnok engedélyét, ítéletét igényelték. De itt olvashatóak a Honvédelmi Minisztérium rendeletei, a napi posta feljegyzések, vagy éppen a szabadságolási kérelmek is. A napi szinten előforduló fegyelmi kihágások közül csak a katonai rendszabályokat, a szervi határozványokat, vagy a házirendet egyértelműen megsértő, súlyosabbnak számító vétségek kerültek bele. Tehát a vizsgálat alá vonható ügyek már átestek egy korábbi szelekción. A kutatás tárgyát képező ügyek azonban így is jól reprezentálják a vizsgált intézményben leggyakrabban előforduló fegyelmi vétségek és büntetések típusait. Az iskolaparancsnoksági parancskönyvekben a fegyelmi ügyek leírása minden esetben együtt tartalmazza magát a kihágást, annak esetleges következményeit és a kiszabott büntetést. A fegyelmi vétségek közül jelen kutatás nem foglalkozik az általános szorgalom vagy magatartáshiány miatti megintésekkel, csak az egyéb kihágásokkal. A kihágások közül azok, amelyeket többen követtek el, a vétségek súlyossága szerint külön ügyként lettek kezelve, ahogyan a mindenkori iskolaparancsnok is tette, hiszen a különböző mértékű részvétel és általános magaviselet különböző mértékű büntetést vont maga után.

A vizsgált időszakban összesen 16 iskolaparancsnoksági parancskönyv került áttekintésre. Átlagosan, könyvenként 350 nap bejegyzései olvashatóak, naponta 3–12 bejegyzéssel. Így hozzávetőlegesen harmincezer beírás került átnézésre, amelyből 279 fegyelmi ügy lett regisztrálva, plusz egy nagyobb politikai jellegű botrány 1906-ból, ami összetettsége miatt ebben az előkutatásban nem kerül érintésre. Csekélynek tűnhet a fegyelmi ügyek száma az átnézett bejegyzések számához képest, de ismét hangsúlyoznám, hogy ezekbe az iratokba csak a szabályzatokat egyértelműen megsértő esetek kerültek bele, vagyis azok, amelyekben kizárólag az iskolaparancsnoknak volt büntetési jogköre. Figyelmen kívül lettek hagyva a magatartás- és szorgalomhiány miatti megintések, vagy egyéb büntetések is. A fegyelmi ügyek, ahogyan az a későbbiekben részletes bemutatásra kerül, két szempontból is megvizsgálásra kerültek. Egyrészt vizsgálat tárgyát képezte, hogy maga az elkövetett vétség besorolható-e a Foucault nyomán létrehozott kategóriarendszerbe – és ha igen, akkor hova –, illetve, hogy

a kiszabott büntetésekre is alkalmazható-e a létrehozott osztályozási rendszer.

A továbbiakban részletesen bemutatásra kerülnek mind a tér, mind az idő, végül pedig a panoptikusság fegyelmező technikái, egy-egy példával szemléltetve a vizsgált fegyelmi ügyeket. Valamint ezek előfordulásának, gyakoriságának egyszerű, leíró statisztikai adatai, összegzései kerülnek ismertetésre.

## A fegyelmező tér

A vizsgált fegyelmi vétségeket tehát mind az elkövetett kihágás, mind a kiszabott büntetés szempontjából megvizsgálásra és besorolásra került. Abban az esetben kerültek a fegyelmező tér kategóriájába – külön a kihágások és külön a büntetések – hogyha az alább kifejtésre kerülő térbeli fegyelmezési technikák közé besorolhatók voltak.

Foucault (1990. 193–194. o.) a fegyelmező térnek négy típusát különbözteti meg. A térben való fegyelmezés egyik formája (1) az **elzárás**, azaz egy önmagában zárt hely kijelölése a térben. Ez jelentheti magának az intézménynek az elzártságát, ahogyan az nem csak a kaszárnyáknál, de a katonaiskoláknál is megjelenik, hiszen fallal, kerítéssel van körülvéve, jól láthatóan elkülönül a város vagy település többi részétől, nincs szabad ki- és bejárás. Ennek a típusú elzárásnak az a célja és a funkciója, hogy semlegesítse, meggátolja azokat a külső tényezőket, amelyek felborítanák az intézmény belső rendjét, egyensúlyát, morálját.

Az alábbi fegyelmi intézkedésekből kitűnik a szigorú ki- és bejárási szabályozás a soproni katonaiskolában. Nem hagyhatták el az iskolát akármikor a növendékek, csak az arra kijelölt időben, és nem is mehettek akárhova, csak az arra kijelölt vagy engedélyezett helyekre:

*„C. K., M. L., L. I., F. A., S. E., A. L. és T. J. növendékek, mert az intézetből a kerítésen át eltávoztak és tilalom ellenére a szomszédbeli fűszerüzletbe mentek bevásárlás végett, ezt az üdülő órákban tették, mikor az intézetből való eltávozás tiltva van, 3-3 nap szigorított fogság, valamint C. K. és M. L. akik kitervelték és indítványozták a kihágást a húsvéti szabadság elvonásával fenyítem meg.*" [1]

*„L. G. és S. Gy. 2. évfolyamos növendékeket, azért mert korukhoz nem illő helyeket kerestek fel minek folytán megbetegedvén hosszabb időre szolgálatképtelenek voltak és tanulmányaikban hátráltattak, azon felül, hogy magaviseleti osztályzatukat jóra lejjebbítem, a húsvéti szünidő elvonásával fenyítem meg.*" [2]

Ezekben az intézményekben, a globális elzáráson kívül létezett még az elkülönítés azon formája, amely egyéni, kifejezetten büntető jellegű intézkedés volt, és amelyet a katonaságban, és így a katonaiskolákban is, fogságnak neveznek. Ez volt a leggyakoribb büntetési forma a soproni katonaiskolában azokkal a kihágásokkal szemben, amelyek eljutottak a parancsnokhoz, tehát súlyosabbnak

[1] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1906.
[2] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1907.

számítottak. A vétség súlyosságától függött ennek időtartama, valamint módja, ugyanis megkülönböztettek egyszerű és szigorított fogságot. Arról, hogy milyen kihágások esetén járt egyszerű illetve szigorított fogság, valamint hogy ezek mit jelentettek és konkrétan hogyan hajtandók végre a Házi és szolgálati rend rendelkezett.

Az elzárásnál észrevétlenebbül, de mégis érzékelhetően használja fegyelmezésre a teret (2) a **kvadrálás,** vagy más néven az elemi helyhez kötöttség. Ennél a fegyelmezési módszernél parcellákra oszlik a tér, amelyben minden egyénnek megvan a maga helye, és minden kijelölt helyen egy egyén tartózkodik. Ezek a parcellák lehetnek valósak, tehát például fallal, vagy paravánnal kijelölt területek, de lehetnek eszmeiek is, azaz nem feltétlenül kell hozzá szemmel látható térelválasztás. Az eszmei kvadrálásra példa a tornasorban elfoglalt és kijelölt hely, vagy az étkezőben, osztályteremben az ültetés rend. Ennek a típusú fegyelmezési eszköznek az a célja, hogy a tér átlátható legyen, és ezáltal mindig tudni lehessen, hogy ki hol tartózkodik, továbbá, hogy könnyen észrevehető legyen, ha valaki hiányzik, nem tartózkodik a helyén. Ennek a módszernek köszönhetően minden percben valamennyi egyén viselkedése ellenőrizhető (*Foucault*, 1990. 194–195. o.).

Néhány példa a kvadrálásra a fegyelmi ügyek közül:

„*T. Á. II. osztályos növendéket, azért mert engedély nélkül a sorból kilépett és az üdülő terembe ment szivarozás végett, továbbá mert az ismétlés alatt bajtársainak tanulását zavarta, az osztályelső rendre utasítását figyelembe nem vette, vele gorombáskodott és sértegette tekintettel arra, hogy a tanulásban is feltűnő hanyagságot tanúsít, szabály ellenes és rendetlen magatartásért már többször fenyítve volt és fegyelem ellenes magtartásával bajtársaira rossz befolyást gyakorolt, 4 napi szigorított fogsággal fenyítem meg, és ezenfelül tőle a szabad kimenés kedvezményét a félévi zárlatig elvonom.*" [3]

„*H. Gy., 2. évfolyamos növendék, parancskiadás után a szuronyát nem vitte a helyére a 2. emeletre, hanem az első emelet folyosóján eldobta és a kantinba távozott, felelősségre vonásakor valótlan állításokat tett, tekintettel az utóbbi időben ismételten fegyelem és rendellenes magaviseletére 3 nap szigorított fogsággal fenyítem meg.*" [4]

Az idézett fegyelmi ügyekből jól kitűnik, hogy a kvadrálásnak köszönhetően mennyire könnyen és pontosan tudták azonosítani nem csak azt, hogy melyik növendék mikor, hol tartózkodik, vagy éppen mikor nincs jelen a számára kijelölt helyen, hanem hogy az egyes növendékek számára kiosztott használati eszközök a helyükön vannak-e.

A (3) **funkcionális elhelyezés**nek köszönhetően olyan fegyelmező tér hozható létre, ahol minden helynek kijelölt funkciója van és csak arra használható és ezáltal válik ellenőrizhetővé és egyben szabályozó eszközzé. Emellett a funkciók pontos kijelölésével a tér hasznos kihasználása is fokozódik (*Foucault*, 1990. 196–198. o.).

[3] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1902.
[4] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1905.

A kijelölt terek megfelelő használatának megszegésére példák az alábbi fegyelmi ügyek:

*„Sz. Á., más foglalkozásra előírt időben a zeneszobába ment zenélni, amikor felelősségre vonták mind a helyszínen mind másnap a kihallgatáson valótlanságokat állított, tekintettel általában rendetlen magaviseletére 3 nap szigorított fogsággal fenyítem meg."* [5]

*„P. A., 3. évf., tilalom ellenére és dacára, hogy csak néhány nap előtt iskola parancsilag is megtiltatott, oly időben járt a zeneteremben, amikor neki ott keresni valója nem volt, 2 nap szigorított fogsággal fenyítem meg."* [6]

Végül, de nem utolsó sorban a fegyelmező térben (4) **az elemek felcserélhetőek**, ugyanis a fegyelmező térben minden elemet a sorozatban elfoglalt helye határoz meg, ezáltal az egységet és a rendet a rangsor teremti meg. A rangsorban viszont a helymegjelölés nem jelent helyhez kötést, így elmozdíthatóvá válnak az elemek a rangsorban (*Foucault*, 1990. 198–203. o.). Vagyis maga a rangsor megléte a lényeg, és nem az, hogy az egyén éppen hol helyezkedik el benne. Erre példa az alábbi fegyelmi ügy, melynek következtében a korábbi évfolyamelsőt megfosztják kitüntetésétől és új évfolyamelsőt tüntetnek ki, amivel a rangsor megmarad, csak az egyének szerepe és helye változik benne.

*„D. B., 2. évf., mint évfolyamelső, mielőtt az évfolyam szabályszerűen sorakozott volna, a katonai rend és fegyelem mellőzésével az évfolyamnál alkalmazott őrmester felszólítása és figyelmeztetése dacára az évfolyamot tüntetően elvezette, eddig még fenyítve nem volt, 1 nap szigorított fogság. Továbbá mivel fegyelemellenes tettével bajtársainak rossz példát mutatott, sőt rossz irányba befolyásolta őket, magaviseleti osztályzatát jóra lejjebbítem, jeles kitüntetését elveszíti, az évfolyamelsőséget T. B. veszi át."* [7]

A fegyelmező tér komplex tereket hoz létre, amelyben egyszerre van jelen az építészeti funkció, a hierarchia és a hasznosság elve. Emellett jól látható, hogy a tér helyes felosztása segíti az analizálást és az átláthatóságot, amelyek a pedagógiában elengedhetetlenek a minél hatékonyabb nevelési és oktatási módszerek alkalmazásához.

A kategorizálás eredményeként a kihágások 27,2 százaléka tartozik a fegyelmező tér kategóriájába, ezen belül pedig 46 százalék az elzárás kategóriájába sorolható. Ez általában, ahogyan az a példákból is látszott, az iskola területének illegális elhagyását jelentette. A kvadrálás kategóriájába 20 százalék sorolható, tehát amikor az elemi helyhez kötöttségüket szegték meg a növendékek, például elhagyták a helyüket a sorban. A funkcionális elhelyezés szabályait 33 százalékban szegték meg, tehát nem engedélyezett helyen tartózkodtak. Mindössze 1 százalék sorolható a felcserélhetőség kategóriájába, itt egy növendék engedély nélkül viselt egy jelvényt. A büntetéseknek számottevő, 85,3 százaléka tartozik a fegyelmező tér kategóriájába. Az ide sorolható leggyakoribb büntetési formák a fogság, a szabad kimenő elvonása, és a szünidő elvonása (ez azt jelentette,

[5] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1905.
[6] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1905.
[7] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1905.

hogy nem hagyhatták el az intézmény épületét az iskolaszünet ideje alatt). Az elzárás kategóriájába sorolható a fogság, és ide tartozik a térbeli büntetések 97 százaléka. 5,9 százalékuk pedig a felcserélhetőség kategóriájába is besorolható volt, amikor is a növendékek a kihágás következtében elvesztették kitüntetésüket vagy osztályelsőségüket (1. táblázat). A büntetések esetében gyakran van átfedés, hiszen egy kihágás többféle büntetést is maga után vont.

**1. táblázat.** *A térbeli fegyelmi vétségek százalékos megoszlása mind a kihágás, mind a büntetés szempontjából a Foucault alapján létrehozható kategóriarendszerben*

| | Elzárás | Kvadrálás | Funkcionális elhelyezés | Felcserélhetőség |
|---|---|---|---|---|
| Vétség | 46 | 20 | 33 | 1 |
| Büntetés | 97 | 0 | 0 | 5,9 |

## A fegyelmező idő

A térhez hasonlóan az időt is különböző módokon lehet felhasználni a fegyelmezés eszközeként, *Foucault* ezek közül ötöt különböztet meg (1990. 203–211. o.). A fegyelmező térhez hasonlóan a fegyelmező idő esetében is mind az elkövetett kihágás, mind a kiszabott büntetés szempontjából külön-külön megvizsgálásra és kategorizálásra kerültek az elemzett fegyelmi ügyek.

Az egyik legalapvetőbb fegyelmező felhasználási módja az időnek az (1) **időbeosztás**. Az időbeosztás három fő eleme a ritmus, a meghatározott foglalatosság és a ciklikusság. Az időt tehát ütemezni kell, amely egyszersmind finomítja az időt, hiszen minél kisebb egységekre kell bontani mind az időt, mind a tevékenységet a minél pontosabb szabályozhatóság érdekében. Az időbeosztáshoz hozzátartozik a pontosság is, és ezáltal szigorú büntetés jár a késésért (*Foucault*, 1990. 203–205. o.). Erre rengeteg példát találni a katonaiskolákban, főként a szünidőkről vagy a szabad kimenőkről való késve visszaérkezést büntették szigorúan.

*„S. I. II. osztályos növendéket azért mivel szabadságáról 24 óra késéssel vonult be holott forgalmi akadályok folytán alkalma lett volna már 10 órai késéssel az intézetbe visszatérni azzal fenyítem meg, hogy a húsvéti szünidő tartalmára szabadságot nem nyer."* [8]

*„O. K. II. évfolyambeli növendék szabadságáról elkésve vonult be, és késését elfogadható indokkal nem igazolta, miért is tőle a húsvéti szabadságot elvonom."* [9]

A rend és fegyelem fenntartása érdekében elengedhetetlen, hogy a (2) **tevékenységek megszervezése az időben** minél pontosabban és aprólékosabban

[8] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1901.
[9] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1904.

legyenek meghatározva. Ennek köszönhetően valamennyi tevékenység általános keretet kap. A pontosság érdekében a mozdulatokat elemeire bontják, minden egyes mozzanatot pontosan kijelölnek, meghatározzák a test minden egyes mozdulatának az irányát, kiterjedését, időtartamát (*Foucault*, 1990. 205–206. o.). A kívánt precízen kivitelezett mozdulatsorokat pedig gyakorlás útján lehet elérni, amelyre példa az alábbi parancsnoki bejegyzés:

„*A tegnapi kirándulás alkalmával a növendékek közül többen botránytkeltő magaviseletet tanúsítottak, s az összes növendékek általános magatartása is laza s nem katonai növendékhez illő volt. Hasonló esetek elkerülése céljából elrendelem, hogy a séták alkalmával jövőben a növendékek zárt rendben tiszt felügyelete alatt országutakon egy kijelölt menetczélig és vissza vezetendők.*" [10]

A már elsajátított precíz mozdulatsorok hibátlan végrehajtását pedig jutalmazták, amelyre az alábbi parancsnoki bejegyzés a példa:

„*Miután az I. osztály növendékeinek katonai kiképzése annyira előrehaladott, hogy a katonai magatartást elsajátították, s a szabályszerű tisztelgést teljesíteni tudják, megengedem, hogy nekik október hó 4-től az osztály parancsnokság által vasár és ünnepnapokon a kimenésre engedély adassék megjegyezvén, hogy ezen kedvezményben csakis azon növendékek részesítendők, akik a katonai követelményeknek minden tekintetben jól megfelelnek.*" [11]

A mozdulatsorok hatékonyságának és precizitásának maximalizálása érdekében elengedhetetlen a (3) **test és a mozdulat összekapcsolása**, valamint a (4) **test és a tárgy összekapcsolása**. A fegyelmezés ugyanis nem csak tanítja vagy előírja a meghatározott mozdulatok sorát, hanem előírja a legjobb viszonyt egy mozdulat és a test viselkedése között, valamint a test és a tárgy között. Ennek köszönhetően semmi nem marad tétlen vagy haszontalan, minden másodperc a lehető leghatékonyabban van kihasználva (*Foucault*, 1990. 206–208. o.). Ennek elérésére is a leghatékonyabb módszer a gyakorlás, az egyik legszemléletesebb példa pedig az írás. A szépírás helyes mozdulatsora ugyanis egy olyan összetett mozdulatsor, amelyben mind a test és a mozdulat, mind a test és a tárgy kapcsolatának precíz összehangolása szükséges. A szépírás fontosságát jelzi az is, hogy a katonaiskolában is kiemelten odafigyeltek rá.

„*Miután tapasztaltam, hogy a növendékek írásbeli dolgozatai külalakra nem eléggé gondozattak, a legtöbb növendék írása feltűnően rossz és ismételt figyelmeztetések dacára semmiféle haladás e tekintetben nem érzékelhető, elrendelem, hogy mindazon növendékek, akik az írásból elégséges osztályzattal bírnak, ezentúl vasár- és ünnepnapokon délelőtt 10–15-ig a szépírás tanárának vezetése alatt írásoktatásban részesüljenek és mindaddig folytatandó, míg a növendékek a szépírásban oly haladást tanúsítanak, hogy a szaktanár úr által hozott javaslat alapján ezen oktatás alól felmenthetők lesznek.* [. . . ]" [12]

Az idő felhasználásában a fegyelem fenntartása érdekében elengedhetetlen az (5) **idő kimerítő felhasználása**. Az időt nem szabad elpazarolni, a semmit-

[10] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1902.
[11] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1900.
[12] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1899.

tevés káros a fegyelemre. Ezzel ellentétesen itt az idő növekvő hatékonyságú felhasználásának elvéről van szó, azaz az idő legkisebb pillanatának is produktívan kell eltelnie. Az időből minél több felhasználható pillanatot kell kihasználni (*Foucault*, 1990. 208–211. o.). Erre példa, hogy gyakran figyelmeztették vagy megintették a növendékeket azért, mert az egyes tanórákon vagy gyakorlatokon nem tanúsítottak kellő figyelmet, ahogyan az alábbi fegyelmi ügyekből is látszik:

„*Sz. Á., növendék, ismételten hiába való firkálással töltötte az időt ismétlés és tanórák alatt is, a múlt hónapban ezért már fenyítve volt, lefekvés és az ügyeleti tiszt úr szemléje után növendéktársainak alvását állati hangok utánzásával zavarta, 4 napi szigorított fogsággal fenyítem meg*." [13]

„*Fröchlich Péter 1. évf., mennyiségtan órán előadás alatt ismételt figyelmeztetés ellenére németdolgozattal foglalkozott – noha előtte lévő nap ki nem elégítőt kapott mennyiségtanból a feleletére – mikor a szaktanár kérdőre vonta dacosan viselkedett továbbá a növendéki fogdába cigarettát csempészett be, az iskola ügyeleti altiszt előtt ezt tagadta és vele szemben tiszteletellenesen viselkedett, állandóan kifogás alá eső magaviselete miatt figyelmeztetem és ezen felül 3 nap szigorított fogság*" [14]

Jól látható, hogy az idő minden pillanatában lehetőség van a pontos ellenőrzésre, így az kiváló eszköze a fegyelmezésnek. Emellett az időben történő szabályozás biztosítja a minél hasznosabb és hatékonyabb időeltöltést, amely a fejlődés kulcsa, így nélkülözhetetlen eleme a pedagógiának és a katonai nevelésnek.

A kategorizálás eredményeként a kihágások csupán 12,9 százaléka tartozik a fegyelmező idő kategóriájába. A fegyelmező idő kisebb mértékű megjelenését a vétségek esetében az magyarázza, hogy a kutatásban a szorgalomhiány miatti figyelmeztetéseket és megintéseket, amelyek az idő kimerítő felhasználásának kategóriájába esnének, nem kerültek figyelembevételre. Az időbeli vétségek 51,2 százaléka sorolható az időbeosztás megszegésébe, ami általában kései bevonulást jelentett. 48,8 százalékuk pedig az idő kimerítő felhasználásának kategóriájába tartozik – ezek azok az esetek, amikor nem a legjobb tudásuk szerint teljesítettek a növendékek. A büntetések esetében nagyon ritkán fordul elő a fegyelmező idő, a szankciók csupán 0,7 százaléka tartozik a fegyelmező idő kategóriájába. Az ide sorolható büntetési forma a szünidőről való korábbi bevonulás, vagy a szünidő elvonása (hiszen nem rendelkezhettek a szabadidejükkel) – ide az esetek 95 százaléka volt sorolható. A kimerítő felhasználás kategóriájába pedig 5 százalék volt sorolható. Ezekben az esetekben gyakorlást írtak elő. Ez esetben is oka lehet az alacsony reprezentáltságnak, hogy a vizsgálat során nem kerültek figyelembe vételre az általános szorgalomhiány és magatartásproblémák miatti megintéseket, és általában ezek a kihágások vonták maguk után a szünidőről való korábbi bevonulást. (Lásd 2. táblázat)

[13] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1904.
[14] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1906.

**2. táblázat.** *A térbeli fegyelmi vétségek százalékos megoszlása mind a kihágás, mind a büntetés szempontjából a Foucault alapján létrehozható kategóriarendszerben*

| | Időbeosztás | Tevékenység megszervezése | Test és mozdulat, test és tárgy | Kimerítő felhasználás |
|---|---|---|---|---|
| Vétség | 51,2 | 0 | 0 | 48,8 |
| Büntetés | 95 | 0 | 0 | 5 |

## Virtuális Panopticon

A Panopticon egy olyan gyűrűs szerkezetű épület, ahol a megfigyeltek a körépület celláiban soha nem tudhatják, hogy adott pillanatban éppen figyelik-e őket, csak azt, hogy megfigyelik őket. Foucault szerint ez az épület nem más, mint a tökéletes megfigyelő és fegyelmező tér (*Foucault*, 1990. 278–280. o.). Jeremy Bentham börtön terve valósággá is vált, például Hollandiában Anaheimben. De a Panopticon modelljét felfoghatjuk metaforaként is, amire maga Foucault is utal. Hogyha metaforaként, egyfajta virtuális Panopticonként értelmezzük a modellt, akkor arra a típusú hatalomra kell gondolnunk, amely teljesen rejtve marad az ember szeme előtt, mégis mindent lát, mindig mindenhol jelen van. Ez az elképzelés gyakran utópiákban, vagy disztópiákban is megjelenik, mint például *George Orwell* (2001) 1984 című regényében. De valós történelmi példákat is könnyen találunk rá, mint például a diktatúrák alatt működő besúgóhálózatok.

A soproni katonaiskola iratanyagai között is találhatunk arra utaló bizonyítékokat, hogy a katonaság is láthatatlanul mindenhol jelen volt, szemmel tartotta a katonákat és a katonanövendékeket is. Ez annak is köszönhető, hogy a katonaiskolák a mindenkori hadsereg részét képezték, ezáltal ugyanazok a szabályok vonatkoztak a katonai növendékekre, mint a hivatásos katonákra, így például a szünidők alatt jelentkezniük kellett a helyi parancsnokságon ellenőrzés céljából.

Néhány példa:

*„B. Z. II. osztályos növendéket mivel a karácsonyi szünidei szabadságon, Budapesten feltűnően szabálytalanul sapkát viselt és emiatt a budapesti honvéd állomás parancsnokság részéről feljelentésre okot szolgáltatott 2 napi szigorított fogsággal fenyítem meg és ezen kívül tőle a húsvéti szünidei szabadságot elvonom.* [...]" [15]

*„B. S. II. osztálybeli növendéket azért mivel hazug állításokkal elöljáró osztályfőnökét félrevezetni akarta amennyiben a karácsonyi szünidők alkalmával szabálytalanul atlétát viselvén ennek beszolgáltatására utasíttatott, de ehelyett ő egy teljesen szabályszerű atlétát mutatott be, melyet avégből készíttetett, hogy ezzel szabály ellenes eljárását mentse két napi szigorított fogsággal fenyítem, ezen felül tőle a húsvéti szabadság engedélyét elvonom."* [16]

[15] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1901.
[16] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1901.

*„Szentjóbi Elemér növendéket azért mivel a szünidő folyamán egy fiút az utcán szuronyával tettleg bántalmazott, dacára annak, hogy eme magatartását az előadott enyhítő körülmények által némileg indokolta, a durva és helytelen eljárása miatt 5 napi szigorított fogsággal, s a karácsonyi szünidők elvonásával fenyítem meg.*" [17] Tehát a vizsgálat alá vonható ügyek már átestek egy korábbi szelekción. A kutatás tárgyát képező ügyek azonban így is jól

Jól látszik tehát a fenti idézetekből is, hogy bizony a kihágások tekintetében gyakran előfordultak olyan esetek, amik a katonaság panoptikusságáról adnak tanúbizonyságot. Összességében a kihágások 6,5 százaléka sorolható be ebbe a kategóriába. A büntetések esetében ez a kategória nem volt értelmezhető.

Voltak olyan kihágások és büntetések, amelyek a Foucault elmélete által létrehozott kategóriarendszerbe nem voltak besorolhatóak. A büntetések közül ide tartoznak a parancsnoki figyelmeztetések és megintések, amelyek az iskolákban használatos intőnek feleltethetőek meg. Ezen kívül rongálások esetében előfordult az okozott kár megtérítése. Valamint a büntetés egyik formája volt az összes kedvezmény elvonása, amely például magába foglalta az üdülőtermek használatának tilalmát.

Ezekre néhány példa:

*„Az osztályfőnökségtől vett jelentés szerint T. G. növendék a rendes használatra kiadott köpenyét rosszakaratúlag annyira megrongálta, hogy az hasznavehetetlen állapotban van. Meghagyom ennélfogva, hogy a kár kezelőbizottságilag megbecsültessék és az így megállapított kártérítési összeg T. G. növendék által megfizettessék.*" [18]

*„K. Ö. 3. Évfolyamos növendék, hazugság, valótlan állítások és bizonyított tények önkényű elferdítése miatt több ízben fenyítve volt és legutóbbi fenyítése is hasonló okból szabatott ki, komoly figyelmeztetésben részesítem.*" [19]

A vétségek esetében be nem sorolható fegyelmi ügyek például a rongálások; a nem engedélyezett tárgyak és élelmiszerek birtoklása; a tiszteletlenségek; a parancsmegtagadások; az adósságfelhalmozások; a tiltott szerencsejátékok; egymás bántalmazása; és a rágalmazások.

Ezekre is néhány példa:

*„M. F. II. osztályos növendéket azért, mivel egy polgári tanuló közvetítésével tiltott tárgyakat és olvasmányokat az intézetbe becsempészni akart, továbbá mert tilalom dacára szüleitől valótlan ürügy alatt pénzt küldetett magának és ennek birtokában szintén közvetítés után jutott, végül minek szüleinek tudta és beleegyezése nélkül a katonai igazgatósághoz folyamodott a gimnáziumba való felvétele végett, tekintettel eddig tanusított a többi növendékre rossz befolyást gyakorló magaviseletére, 4 napi szigorított fogsággal fenyítem meg.*" [20]

*„K. A. növendék, aki az elrendelt vasárnapi séta alkalmával a ??? fennsík gyakorlóterén midőn egy római katolikus lelkész a növendékek felé közeledett egy a vallást és a papi*

[17] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1902.
[18] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1902.
[19] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1906.
[20] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1901.

*állást becsmérlő dallamot tüntetőleg énekelt, s ez által botránytidézett elő – az iskola parancsnoksági figyelmeztetésen felül tőle a folyó évi karácsonyi szünidő kedvezményt elvonom.*" [21]

*„P. A. 3. évf., egy alsóbb évfolyambeli növendéktől pénzt kölcsönzött és ezt huzamosabb ideig nem fizette vissza, pedig megtehette volna, tekintettel arra, hogy az utóbbi időben fenyítve nem volt, 4 nap szigorított fogsággal fenyítem meg.*" [22]

*„R. R., M. L., L. I., I. évfolyambeli növendékeket, mert társaikkal tiltott szerencsejátékot folytattak, - továbbá mert a városból meg nem engedett módon csokoládét hoztak be s azt bajtársaiknak jóval a beszerzési áron felül árusították, 1-1 napi szigorított fogsággal fenyítem meg, és 3 havi időtartamra figyelmeztetem.*" [23]

## Összegzés

Ebben a tanulmányban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy Foucault hatalomelmélete alapján létrehozható-e egy olyan kategóriarendszer, amely alkalmas a Soproni Magyar Királyi Honvéd Főreáliskola fegyelmi ügyeinek rendszerezésére, amely a későbbi kutatások során majd megkönnyíti azok elemzését, értelmezését.

A kérdés megválaszolásához először röviden áttekintésre kerültek Michel Foucault hatalomelméletének legfőbb elemei, amely magában foglalja a fegyelmező tér és idő technikáit. Ezen technikák alapján létrehozhatunk egy osztályozási rendszert. Az ez után következő dokumentumelemzés elsődleges forrása a soproni katonaiskola napiparancs könyvei voltak az iskola életének első szakaszából, megalakulásától az első világháborúig, 1898–1914. Ezen időszak alatt összesen 279 fegyelmi ügy került regisztrálásra, nem számítva az általános szorgalomhiány és magatartásproblémák miatti megintéseket. A fegyelmi kihágások két szempontból is megvizsgálásra kerültek. Egyrészt, hogy maga az elkövetett kihágás besorolható-e a Foucault nyomán létrehozott kategóriarendszerbe – és ha igen, akkor hova –, illetve, hogy a kiszabott büntetésekre is alkalmazható-e a létrehozott osztályozási rendszer. Az eredményeket a 3. táblázat foglalja össze.

**3. táblázat.** *A fegyelmi vétségek százalékos megoszlása mind a kihágás, mind a büntetés szempontjából a Foucault alapján létrehozható kategóriarendszerben*

| | Fegyelmező tér | Fegyelmező idő | Panoptikusság | Egyéb |
|---|---|---|---|---|
| Vétség | 27,2 | 12,9 | 6,5 | 53,4 |
| Büntetés | 85,3 | 0,7 | 0 | 14,0 |

A táblázatból is látható, hogy önmagában a fegyelmi ügyek kategorizáláshoz

[21] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1901.
[22] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1906.
[23] HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1913.

nem elégséges Foucault elmélete, hiszen mind a vétségek, mind a büntetések esetében szükség volt az „egyéb" kategória létrehozására. A kihágások tekintetében az esetek több mint fele, 53,4 százaléka tartozik ide. Ebbe a kategóriába olyan ügyek kerültek, mint például a tiszteletlenségek, a tiltott kártyajátékok játszása, rongálások és parancsmegtagadások, hogy csak a leggyakoribbakat említsem. Az egyéb kategória alapvetően normaszegést jelent. Az ide sorolható kihágások tehát nagyon sokszínűek, mindenképpen a kategória további árnyalása szükséges. A Foucault által létrehozott rendszerbe besorolható kihágások közül a vizsgált fegyelmi ügyek 27,2 százaléka tartozik a fegyelmező tér kategóriájába; 12,9 százalék a fegyelmező időhöz; 6,5 százalék pedig a panoptikusságba.

A büntetések tekintetében már más a helyzet, ott a büntetések 85,3 százaléka a fegyelmező tér osztályába sorolhatóak be. Az ide tartozó szankciók főleg a fogság, a szabad kimenő elvonása és a szünidő elvonása. A büntetések csupán 0,7 százaléka tartozik a fegyelmező idő kategóriájába. Az ide sorolható büntetési forma a szünidőről való korábbi bevonulás. A panoptikusság csak a vétségek esetében jelent meg, azok 6,5 százaléka volt besorolható ebbe a főkategóriába. A büntetések esetében is szükség volt az egyéb kategóriára. Ide az alábbi szankciók kerültek: figyelmeztetés, megintés, kártérítés valamint az összes kedvezmények elvonása. Ide a szankciók 14 százaléka tartozik.

A Foucault nyomán létrehozható kategóriarendszer tehát önmagában nem elegendő a fegyelmi ügyek kategorizálásához. A kategorizálás több nehézségbe is ütközött. Egyrészt nehézséget okozott, hogy a fegyelmi kihágások több mint a fele nem volt besorolható az elmélet alapján létrehozott kategóriarendszerbe. Másrészt pedig a besorolható ügyek esetében is gyakran problémát okozott, hogy konkrétan melyik alkategóriába kerüljön, hiszen sok esetben összetett, több komponensű kihágásokról volt szó. Hasonlóképpen a büntetések esetében is sokszor egy kihágás többféle büntetést is magával vont, így nem lehetett csak egy kategóriába besorolni.

A kategóriarendszer tehát mindenképpen további árnyalást igényel. Ehhez jó alapot szolgáltat Foucault hatalomelmélete, de kiegészítése elengedhetetlen annak érdekében, hogy a fegyelmi ügyek valóban, tartalmilag is elemezhetővé, értelmezhetővé váljanak. A kategóriarendszer kiegészítéséhez, vagy egy új kategóriarendszer kialakításához forrás lehet a kor katonai iskoláira is vonatkozó Szolgálati Szabályzat, amely magában foglalja a fegyelmezések rendszabályát is.

## Levéltári források

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1898.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1899.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1900.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1901.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1902.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1904.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1905.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1906.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1907.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1908.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1909.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1910.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1911.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1912.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1913.

HL, M. kir. honvéd Főreáliskola, Sopron, Iskolaparancsnoksági parancs, 1914.

## Felhsznált irodalom

Caruso, Marcelo (2015): Classroom Struggle: Organizating Elementary Teaching in the 19th Century. In: Caruso, Marcelo (szerk.): *Classroom Struggle: Organizating Elementary Teachinh in the 19th Century.* Peter Lang Edition, Frankfurt. 9–30.

Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Foucault, Michel (1999): *A szexualitás története 1. A tudás akarása.* Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Foucault, Michel (2000): *A szavak és a dolgok.* Osiris Kiadó, Budapest.

Foucault, Michel (2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Hegedűs Judit (2015): Az óvodai fegyelmezés elvei és módja a dualizmus korában. In.: Baska Gabriella és Hegedűs Judit (szerk.): *Égi iskolák, földi mű-*

*helyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. 265–274. DOI:: 10.184599/nasz.20159.24

Kiss Balázs (1994): Michel Foucault hatalomfelfogásáról. *Politikatudományi Szemle*, **3**. 1. sz. 43–68. Letöltés: `http://www.poltudszemle.hu/pdf/1994/1994_1/kissb.pdf`, 2017. február 19.

Messerschmidt, Astrid (2006): Michel Foucault (1926-1984). Den Befreiungen misstrauen – Foucaults Rekonstruktionen moderner Macht und der Aufstieg kontrollierter Subjekte. In: Dollinger Bernd (szerk.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Verlag für Sozialwissenschaften, Weisbaden. 289–310.

Németh András (2010): *Emberi idővilágok*. Pedagógiai megközelítések. Gondolat Kiadó, Budapest. 48–53.

Németh András (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány.* 2013, **1**. 1. sz. 18–63., Letöltés: `http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/02/nemeth-andras-a-neveleste udomany-fobb-fejlodesmodelljei-es-tudomanyos-iranyzatai/`, 2017. március 16.

Németh András (2015): A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar pedagógia*, **115**. 3. sz. 255–294. Letöltés: `http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemeth_MPed20153.pdf`, 2017. március 16. DOI: 10.17670/MPed.2015.3.255

Orwell, George (2001): *1984.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2004): A gyermekszemlélet alakulása a 19. századi magyar egyetemi tankönyvekben. In: Németh András (szerk.): *A szellemtudományos pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 54–87.

Ugrai János (2012): *A Sárospataki Református Kollégiumból távozó tógátusdiákok, 1781–1873.* [Kiadó nélkül], Tiszaújváros.

Zétényi András (2005): Michel Foucault állambölcselete. *Jogelméleti Szemle*. **Évfn**. 3. sz. Letötés: `http://jesz.ajk.elte.hu/zetenyi24.html`, 2017. február 19.

Pedagógiatörténeti Szemle • 2. évf. 3–4. sz. 20–48. o. • 2016
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2016.3.2

# Az elemi népoktatás viszontagságai a XIX. század második felében a korabeli törvények tükrében egy nagyközség, Romhány példáján keresztül

Mészáros Ádám

Magyar Nemzeti Levéltár Heves Megyei Levéltára
Eszterházy Károly Egyetem Történelemtudományi Doktori Iskolája

A magyar oktatásügy a 19. század második felében gyökeres átalakuláson ment keresztül, ugyanis az 1868-as népoktatási törvény új alapokra helyezte azt. A törvény által előírt rendelkezések azonban csak nagyon lassan kezdték éreztetni hatásukat, hiszen az ország sok tanodája nem tudott megfelelni az előírásoknak. Tanulmányunkban a legalapvetőbb problémákat egy nagyközség, Romhány népiskolájának példáján keresztül mutatjuk be, túlnyomórészt elsődleges források alapján.

Kulcsszavak: népoktatási törvény, tankötelesek és iskolába járók aránya, ismétlő iskola, faiskola, taneszközök, segédtanítók

A XIX. század második fele Magyarországon egy olyan időszak volt, amelyben a népoktatás ügye folyamatosan fontos kérdésnek számított, s az oktatásügy egyértelmű fejlődésnek indult, de ezt számos probléma nehezítette. Tanulmányunkban Romhány község példáján keresztül megvizsgáljuk, hogy milyen viszontagságokon kellett keresztülmennie egy nagyközségi elemi népiskolának. Természetesen a községi adatokat – ahol csak lehetséges – össze kell vetnünk az országos, illetve vármegyei trendekkel is. Romhány község népiskolája annak ellenére is sok problémával küzdött a vizsgált időszakban, hogy az iskolába járók aránya szinte végig meghaladta az országos, sőt az országosnál jobb vármegyei mértéket is. Problémái között fenntartási, infrastrukturális és személyi problémák sokaságát találjuk. A következőkben ezek részletes vizsgálatát végezzük el.

## Romhány oktatási viszonyai a XVIII. század végén és a XIX. század első felében

A magyar oktatás elhanyagoltságát felismerve, annak fejlesztéséért Mária Terézia tett sokat, s a felvilágosult abszolutizmus alapelveinek érvényesítésével

igyekezett egységes – osztrák – irányítás alá vonni. A királynő a közoktatás megreformálását az 1777-ben kiadott I. Ratio Educationis értelmében hajtotta végre. Csaknem 30 évvel később, 1806-ban I. Ferenc király kiadta a II. Ratio Educationist, amely a Mária Terézia-féle Ratio hiányosságait volt hivatott orvosolni. A dokumentum előírta az alapfokú oktatás ingyenességét, valamint a 6–12 éves korú gyermekek kötelező iskoláztatását. Ha a szülőnek felróható hibából a gyermek nem járt iskolába, akkor a szülő pénzbüntetést kapott. Rendelkezett arról is, hogy a tanító, illetve segédtanító kinevezésének feltétele legyen a tanítóképző elvégzése. A két Ratio tehát alapvetően igyekezett szabályozni az iskoláztatást s a XIX. század közepéig ezek határozták meg a tanügyet (*Nóbik és Pukánszky*, 2015). 1845-ben azonban az iskolázás története újabb mérföldkőhöz érkezett, ugyanis ekkor kibocsátottak egy helytartótanácsi rendeletet az elemi tanodák szabályairól. A rendelet két részre osztotta az elemi iskolát; az 1. és 2. osztályból álló alsó elemire, illetve a 3. és 4. osztályból álló felső elemire. Az alsó elemi iskolákban a mindennapi élethez szükséges alapvető ismereteket adták át a gyermekeknek, a felső elemi iskolákban pedig a továbbtanulni kívánó gyermekek képzése, felkészítése folyt. A Helytartótanács külön tanodák építését rendelte el a férfi és a női nem számára, s ahol ez nem volt lehetséges, ott külön időpontban kellett az eltérő nemű gyermekeket oktatni, vagy külön padokba ültetni. Az alsó elemi iskoláknak ekkor rendszerint csak egy tanítója volt, de igény szerint tarthatott segédtanítót. A hitoktatást a település lelkésze, vagy káplánja végezte. A rendelet értelmében a tanítás egyetlen teremben történt, azonban ha a tanulók száma meghaladta a 100 főt, gondoskodni kellett egy másik tanterem felállításáról.[1]

Az 1848/49-es forradalom és szabadságharc hívei gyökeresen át akarták alakítani a magyar közoktatásügyet, amelynek rendszerét Eötvös József dolgozta ki törvényjavaslat formájában, melyet július 24-én terjesztett az országgyűlés elé. Ennek legfontosabb elemei a következők voltak: az államnak gondoskodnia kell arról, hogy minden helységben legyenek népiskolák, a tanításnak ingyenesnek kell lennie, a tanodák fenntartása a község lakosságára kivetett iskolaadóból valósult meg, az oktatásnak anyanyelven kellett történnie, kötelező tantárgyként írták elő az írást, olvasást, számtant, természettant, természetrajzot, magyar történelmet, földrajzot, polgári-jogi ismereteket, testnevelést és az éneket. A vallástant nem tekintették iskolai tantárgynak, csak abban az esetben, ha az adott községben egyazon felekezetből 50-nél több tanköteles gyermek él. A törvényjavaslat a tankötelezettséget fiúknál 6–12 éves korig, lányoknál 6–10 éves korig határozta meg. Eötvös törvényjavaslatának megvitatását az országgyűlés „békésebb időkre" halasztotta. A szabadságharc leverése és az önkényuralom miatt azonban erre csaknem 20 évet kellett várni (*Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2003. 301–302. o.).

A XVIII. század végének és a XIX. század első felének tanügyi viszonyait

[1] MNL OL, C, Helytartótanácsi Levéltár, Magyar Királyi Helytartótanács regisztratúrája, C 69 Departamentum scholarum nationalium, Normalia, 1845. F. 19. 74. o.

áttekintve vizsgáljuk meg, hogy választott községünkben miként alakult az iskolázás ügye, s mennyiben tért el az országos viszonyoktól. A romhányi iskola alapításának körülményei sajnos a múlt homályába vesznek. Az első írásos emlékeink az iskolával kapcsolatosan az 1770-es évekből valók, bár a keresztelési anyakönyvet lapozva 1703-ból találhatunk egy bejegyzést, mely a következőképpen szól: *„[...]ludimagistro Romhan: András Deák"*.[2] Tehát a községben 1703-ban már volt tanító, így feltételezhetjük, hogy iskola is. Mivel a török idők alatt a település csaknem teljesen elpusztult, s plébániáját is 1702 végén állították fel újra, feltételezhetjük, hogy az iskolát is ekkor létesítették. Az első biztos információnk a tanoda létezéséről 1770-ből származik. Ekkor a tanítóösszeírás megemlíti, hogy a faluban a tanítási feladatokat Lissay János látta el, a gyermekeknek írást és olvasást tanított.[3] Az 1772, 1773 és az 1774-es évekből szintén maradtak fenn tanítóösszeírások, melyek már pontosabb információkat szolgáltatnak. A tanító még ekkor is Lissay János volt, azonban megtudjuk, hogy Püspökhatvanból származott, és 1769-től látta el a tanítási feladatokat a községben.

A tanulók létszáma ebben az időben 50 és 60 között mozgott. A tantárgyakra nézve némi pontatlanságot fedezhetünk fel. A váci püspöknek küldött jelentések szerint a tanulók írást, olvasást, szótagolást, illetve vallástant tanultak. A számtant következetesen nem említik meg, amelynek okát sajnos nem tudjuk, ugyanis a Mária Terézia által elrendelt összeírások a számtan tanításáról is említést tesznek. Az összeírások és jelentések beszámolnak a tanító fizetéséről is, melynek alapján a tanítói javadalom a párbérből, a stólajövedelemből, illetve természetbeni jövedelemből tevődött össze. Mivel az 1772-es iskolai jelentés temetési stólajövedelmet is említ, így a tanító minden bizonnyal kántori feladatokat is ellátott.[4] Ezt követően 1789-ig nincs adatunk az iskoláról, amikor egy tanítói jövedelem-összeírásban részletesen taglalják a tanítónak járó jövedelmeket. A tanító ekkor már Strihó István, összes évi jövedelme pedig 125 rajnai forint 12 $^{2}/_{5}$ krajcár volt. A javadalmazás a következőkből tevődött össze; az iskolamester rendelkezett telekjövedelemmel, melybe beletartozott a szántóföldből, a házikertből, a kenderföldből, illetve a káposztásföldből származó haszon. A szántóföldből származó jövedelmeket búza-rozs keverékében, rozsban, illetve zabban kapta, mértékük 11–20 pozsonyi mérő között ingadozott, évtől függően. A telekjövedelem mellett – mivel kántortanító volt – rendelkezett egyházi jövedelemmel, vagyis stólajövedelemmel is, melyet a hívek fizettek temetések és házasságkötések után. Ennek értéke temetésenként 15 krajcár, házasságkötésenként pedig 7 krajcár volt. Ezeken kívül a lakosságtól megillette őt deputátumként pénzben páronként 15 krajcár párbér, természetben pedig

[2] VPKL Plébániai levéltár, A romhányi r.k. plébánia iratai, Anyakönyvek, Liber baptizatorum, matrimoniorum et defunctorum, 1702–1733.

[3] MNL NML IV-1/b 390. doboz, 2. Tanítók 1770–1773, Tanítók összeírása, 1770.

[4] MNL NML IV-1/b 390. doboz, 2. Tanítók 1770–1773, Tanítók összeírása, 1772–1773.
VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 1. doboz 1770–1852, A romhányi plébánia tanítóinak összeírása, 1770–1774.

páronként ½ pozsonyi mérő búza, a lakosságtól pedig egy fél szalonna, 50 font só, 4 icce vaj, 4 font faggyú, 2 kocsi széna, valamint 12 öl tűzifa. A tanulók tandíj címén évi 10 forintot fizettek.[5]

Az 1789-es összeírást követően évtizedekig nincs információnk az iskoláról. 1818-ban azonban ismét említik a források a település tanodáját egy nagyobb mértékű felújítás kapcsán. Ekkor megtudjuk, hogy a száznál több iskolás gyermek miatt szükség volt az iskolai tanterem kibővítésére, de egyúttal a tanítói lakást is fel kellett újítani.[6] Az iskola – a kántorlakkal együtt – röviddel a felújítás után, 1824 nyarán leégett, melyeknek újjáépítésére a püspök 282 váltóforintot adományozott (*Chobot*, 1913. 35. o.). 20 évvel később, 1844-ben ismét szükségessé vált az iskola renoválása, illetve átépítése.

Az építkezéshez Géczi Elek és Prónay János földbirtokosok 100 illetve 25 forintot, a plébános 100 forintot adományozott, mely összeghez még a község hozzáadott 200 forintot, továbbá a nyersanyagot és a munkaerőt. Így tehát az építkezésre 425 forint állt rendelkezésre. Az átépítést 1844 májusában kezdték meg, s az elkészült iskolaépületben volt egy 5 $^{4}/_{6}$ öl hosszúságú és 3 ½ öl szélességű tanterem, valamint a kántortanítónak és a harangozónak lakás. A plébános ezen felül még 150 forintot a községnek adományozott, hogy az utómunkálatokat befejezzék. Ennek köszönhetően 1845-re fejeződött be az új iskola építése (*Chobot*, 1913. 42. o.).

## A romhányi iskolázás helyzete az önkényuralom időszakában

Az 1848/49-es forradalom és szabadságharc leverése után az országra nehéz idők köszöntöttek. A Habsburgok újra bevezették az abszolutisztikus kormányzást, mellyel céljuk Magyarország Habsburg Birodalomba való beolvasztása volt. Ezzel párhuzamosan igyekeztek serkenteni a polgári átalakulást, természetesen az 1848-as alapoktól eltérve, osztrák mintára. Ez az intézkedés jelentős hatást gyakorolt az 1850-es évek oktatásügyére. Az osztrák kormányzat törekedett arra, hogy minél több gyermeket részesítsenek legalább népiskolai oktatásban. A fő felügyeletet ezen a téren is az állam gyakorolta, tehát a centralizáció ezen a téren is megvalósult. Az alapfokú iskolákban is kötelezővé tették a német nyelv tanítását, s magyarra fordított osztrák tankönyvekből tanítottak. Az 1850-es évek első felében a már említett 1845. évi helytartótanácsi rendelet maradt érvényben, tehát az elemi iskola továbbra is két részből állt; az alsó 2 osztályból, a felső szintén 2 osztályból. 1855-ben azonban némi változás következett be,

[5] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Acta scholastica, 1. doboz 1736–1845, Összeírás Nagy-Romhány falu tanítójának összes jövedelméről és előírt illetményéről, 1789.

[6] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Acta Parochiarum, Romhány, 1. doboz 1774–1869, 392/818. A romhányi plébániaépület tetejének javítása és a felsőbodonyi helyi iskolaház felépítése, 1818.

ugyanis a kormányzat által kiadott rendelet értelmében már két típusú elemi iskola létezett; a főelemi és az alelemi. A főelemi iskolák 4 osztályból álltak, főként városokban voltak jellemzőek. Az alelemi iskolák ezzel szemben csak 2, illetve 3 osztályból álltak, s tulajdonképpen ez az iskolatípus felelt meg a falusi népiskoláknak. Ezekben az iskolákban a tanító gyakran száznál is több gyermekkel foglalkozott egyidejűleg, egyetlen tanteremben. 1858-tól azonban az alelemi népiskolai oktatást is 4 osztályosra bővítették ki. A népiskolák szellemi vezetését az egyház látta el, ugyanis 1849-ben előírták, hogy különösen nagy hangsúlyt kell fektetni a gyermekek vallási és erkölcsi nevelésére. 1868-ig tehát csak egyházi fenntartású népiskolák léteztek Magyarországon, a községek többnyire csak a tanodák anyagi fenntartásához járultak hozzá. Az 1850-es években az elemi iskolák száma jelentős mértékben növekedett, ugyanakkor sajnálatos tényként kell megállapítanunk, hogy az osztrák kormányzat az állami kiadások kevesebb, mint 2 %-át fordította a közoktatásra. A népiskolák számának gyarapodása ellenére az országban 5-6000 település volt iskola nélkül, s a tanköteles gyermekeknek is kevesebb, mint fele járt iskolába (*Nóbik* és *Pukánszky*, 2015).

Az 1850-es évek végén – amikor a Bach-rendszer válságba jutott – a magyar oktatásügy a Helytartótanács kezébe került, tehát lazult az osztrák kormányzattól való függés. Joggal várhatnánk, hogy az iskolázás ezáltal nagyobb fejlődési ütemet mutasson, azonban csökkent az iskolák látogatottsága, olyannyira, hogy 1863-ban 100.000-rel kevesebb gyermek járt iskolába, mint 1859-ben. Az 1860-as évek első felében ezekből kifolyólag települések százai zárták be népiskolájukat. Ennek a mélypontnak okát minden kétséget kizárólag az osztrák kormányzati felügyelet csökkenésében kell keresnünk (*Mészáros*, *Németh* és *Pukánszky*, 2003. 304. o.).

A szabadságharc leverése után a romhányi tanoda életében is új korszak kezdődött, ugyanis ebben az időben érkezett a településre Bazsó Gábor tanító, aki egy évtizeden keresztül látta el a romhányi gyermekek nevelését. Érkezésének pontos ideje ismeretlen, a fennmaradt források alapján 1849 szeptembere és 1850 júniusa közé tehetjük.[7] A tanító munkáját a segédtanítók segítették, akik többnyire 1-1 tanéven át tevékenykedtek a községben. Többek között itt dolgozott az 1850-es évek során Arndorfer József, Válent Antal, Kácser Libor, Gyürki Titusz, illetve Magyar Mihály. Az iskola továbbra is egy tanteremből álló triviális tanoda volt, ahol egész napos oktatás folyt, magyar nyelven. A diákok a tanodában vallástant, olvasást, írást, számtant, bibliai történeteket, illetve földrajzot tanultak, de nagy hangsúlyt fektettek a földművelés és a szőlészet alapjainak elsajátítására is. Érdekes azonban, hogy a földrajz mint oktatott tantárgy 1856-tól kezdve nem szerepel az iskolai jelentésekben. A tanköteles gyermekek száma az évtized elején, vagyis az 1851/52-es tanévben 160 fő volt, ami az évtized második felére jelentősen csökkent. Az 1857/58-as tanévben csupán 141 tanköteles gyermeket írtak össze a községben. Ezt követően növeke-

[7] VPKL Plébániai levéltár, A romhányi r.k. plébánia iratai, Számadáskönyv Romhány, 1769–1872.

désnek indult a számuk, az 1858/59-es tanévben 151, az 1859/60-as tanévben pedig már 172 iskolás korú gyermek volt. Más képet kapunk azonban az iskolába járó gyermekek esetében. Az 1850-es évek elején a tankötelesek 94,4 %-a járt iskolába, többnyire rendszertelenül. Az évtized végére azonban ennek aránya romlott, az 1858/59-es tanévben a tankötelesek 93,4 %-a, az 1859/60-as tanévben pedig már csak 90,6 %-a látogatta a tanodát. [8] Mind a tankötelesek, mind pedig az iskolába járók száma jóval meghaladta az 1845-ös rendelet által maximált 100 főt. A Bach-rendszer végére tehát az oktatás színvonalának általános hanyatlása a településen, de a szomszédos Tereskén és Felső-Szátokon is érzékelhető volt.[9] Igaz ez az infrastruktúrára is, ugyanis már 1856 tavaszán felmerült a régi iskolaépület lebontása, és egy új tanoda, illetve tanítói lakás építése.[10] Ez a terv minden bizonnyal nem valósult meg, melyre az 1860-as években tapasztalt állapotokról következtethetünk.

A provizórium éveiben tehát további hanyatlást figyelhetünk meg. 1860-ra a tanítói lakás állapota annyira leromlott, hogy annak összedőlésétől félve – a tereskei tanítóhoz hasonlóan – Bazsó tanító elhagyta hivatalát és Lőrincibe távozott. Ahhoz, hogy a megüresedett kántortanítói állomást a község be tudja töltetni, először a tanítói lakot kellett helyreállítani, vagy újraépíteni. A község ezt a kötelezettséget magára is vállalta, azonban az építkezés mégis nagyon lassan haladt előre. Az új pályázat kiírásának kapcsán megismerjük a kántortanítónak járó jövedelmeket is. Ebben az időben a kántortanító a lakáson és a hozzá kapcsolódó kerten kívül rendelkezett ingatlanbirtokokkal, melyeknek területe a folyamatban lévő tagosítás után 8 holdra egészül ki. Párbérként minden pár után ½ pozsonyi mérő rozs, illetve 16 krajcár illette meg, melyhez jött még 15 krajcár stóladíj. Deputátumként kapott fél szalonnát, 50 font sót, 4 font faggyút, 4 icce vajat, 2 kocsi szénát, 12 öl tűzifát. A tandíj címén 10 osztrák értékű forint illette meg. Az ostyasütéshez kántori minőségében 2 pozsonyi mérő búzát kapott.[11] Láthatjuk tehát, hogy a tanító javadalmazása 1789-hez képest csak minimálisan változott.

A távozott kántortanító helyére 1860-ban Kovács József érkezett, aki az 1860-as évek végéig töltötte be Romhányban ezt a hivatalt. Az 1864/65-ös tanévről szóló jelentésben részletesebb képet kaphatunk az 1860-as évekbeli iskola életéről. A község tanodája továbbra is egy tanteremből álló elemi altanoda volt, ahol a tanulók három részre voltak osztva, első, második és harmadik osztályra. A diákok oktatásáért és neveléséért a kántortanító, illetve a segédtanító feleltek. A kántortanítói javadalmazás 495 osztrák értékű forintot tett ki, melyből 165 forintot készpénzben, 302 forint 86 krajcárt terményben, 27 forint 14 krajcárt

[8] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 1–4. doboz 1770–1865. Informatio scholaris Romhány, 1851–1860.

[9] MNL NML IV-152/b, 120. doboz, 4618/1860.Tereske és Szátok elhanyagolja az iskolát, 1860.

[10] MNL NML IV-152/b, 105. doboz, 4370/1856. Iskolaépítés Romhányban, 1856.

[11] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Acta Parochiarum, Romhány, 1. doboz 1774–1869, 1640/1860. A romhányi iskolamester és kántor üres álláshelyének betöltésére állás hirdetése és jövedelmeinek előírása, 1860.

pedig az ingatlanbirtokok jövedelme után kapott. A 6–12 éves tankötelesek száma a tanévben 175 fő volt, az iskolai jelentés szerint a tankötelesek 100 %-a járt iskolába, ami feltűnő, hiszen az országos trendeknek teljesen ellentmond. A vizsgált korszakban még egy év, 1899 fordul elő, amelyben szintén 100% az iskolát látogató gyermekek aránya. Ez arra enged következtetni, hogy Romhányban alapvetően magas az iskola elfogadottsága. Felmerülhet ugyanakkor az is, hogy az iskolai jelentés téves adatot tartalmaz, azonban kontrollforrás hiányában a kérdés nem eldönthető. Ismétlő iskola látogatására – tehát 12–15 év között – a községben 90 gyermek volt kötelezve, azonban ismétlő iskola a faluban nem létezett. A tanügyi jelentés az iskola épületét középszerűnek tünteti fel, azonban erről a következő évben más képet kapunk.[12] 1865-ben ugyanis a község plébánosa, Kopich Ignác a következő szavakkal jellemezte a tanodát: „ [...]*scholam tunc temporis ovili similem in qua scholares ob defectum schamnorum terrae insidere coacti fuerant*, [...]", mely szó szerinti fordításban a következőképpen hangzik „ *[...] az iskolát, amely abban az időben istállóhoz hasonlított, ahol a tanulók a padoknak hiánya miatt a földön kényszerültek ülni vala*, [...] "[13] Az iskola épülete tehát külsőleg és belsőleg egyaránt elhanyagolt volt. 1865 augusztusában a plébános a földesurak, a községi elöljárók és a hívek együttes összefogásával belülről felújíttatta az épületet. Az iskola padlóját deszkákkal lefedték, új padokkal, katedrával, feszülettel, új asztalkával és székkel, valamint kemencével rendezték be.[14] A plébános saját költségén 6 db, bibliai eseményeket ábrázoló képet, illetve 14 olvasótáblát adományozott az iskolának.[15] Még ugyanez év szeptemberében Ehn Bernát egyházkerületi tanfelügyelő iskolalátogatást tartott a községben, melynek során megállapította, hogy a tankötelesek magas száma miatt – kb. 180-an lehettek – szükség van egy másik tanterem felépítésére. Ezt az 1845. évi helytartótanácsi rendelet is előírta, ugyanis maximálisan 100 főt engedett egy tanteremben tanítani. Emellett a település diákjainak más problémával is szembe kellett nézniük. Romhány a XIX. században még 2 részből állt, a Lókos patak folyásától északra helyezkedett el Nagyromhány, délre pedig Kisromhány. Nagyromhányt a község lakosai Falunak, Kisromhány magasabban fekvő részét Dombnak, a lapályos területen fekvőt pedig Pástnak nevezték, s nevezik még ma is. A két településrész között, a Lókos árterén még a XX. század elején is erdős, beépítetlen terület volt. Mivel az iskola épülete a Faluban volt, így a Dombon és a Páston lakó tanulóknak naponta kb. 2 km-es utat kellett megtenniük az iskoláig, valamint az otthonukig. Ez különösen a Lókos áradásakor, az esős, sáros időszakban – amikor az utak járhatatlanok voltak –, valamint a téli nagy hidegben jelentett problémát. Mivel a lakosság szegénysége miatt a diákok

[12] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 4. doboz 1860–1865, Táblázat a Romhányi egyházközségben lévő népiskolák állapota iránt az 1865. tanévben.

[13] VPKL Plébániai levéltár, A romhányi r.k. plébánia iratai, Historia Domus, II. kötet, 1845–1997.

[14] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Acta Parochiarum, Romhány, 1. doboz 1774–1869, 1774/1865. A romhányi iskola felújítása, 1865.

[15] VPKL Plébániai levéltár, A romhányi r.k. plébánia iratai, Historia Domus, II. kötet, 1845–1997.

ruházata hiányos volt, így a dombi és a pásti gyermekek a téli időszakban alig jártak iskolába. A tanfelügyelő a probléma orvoslására indítványozta, hogy a község a Dombon építsen egy másik iskolát, a tanítást pedig a kántortanító által felfogadott és eltartott segédtanító végezze. Cserébe viszont a község emelje meg a kántortanító jövedelmét. Ezzel a tervvel tehát megoldódott volna a 60-70 kisromhányi gyermek tanodába járása, valamint a Faluban lévő iskola túlzsúfoltsága is. A község elöljárói és a szolgabíró nem fogadták szívélyesen a tanfelügyelő indítványát.[16] Csaknem másfél hónappal később a tanfelügyelő ismét Romhányba látogatott az iskola ügyének rendezése céljából. A község elöljárói ekkor már belátták, hogy az új elemi iskola valóban szükséges, viszont az 1865-ös év mostoha viszonyai miatt csak az elkövetkezendő években látták kivitelezhetőnek a felépítését. A tanfelügyelő ekkor javaslatba hozta, hogy amíg a községnek nincs anyagi fedezete az új iskola felépítésére, addig vegyen haszonbérbe egy lakóházat, s rendezze be iskolateremnek. A község erre a célra azonnal ki is bérelte özvegy Balázs Pálné lakóházát, azzal a feltétellel, hogy az iskolában való tanítást a kántor, vagy a segédtanító azért a fizetésért végezze, amennyit jelenleg is kap a községtől. A kántortanító azonban ezt megtagadta, ugyanis a tanulók nagy száma miatt köteles volt ugyan segédtanító tartására, de csak a jelenlegi iskolában, vagy annak szomszédságában. Mivel a Dombon létesítendő iskola távol esett, így csak jóval nagyobb bérért tudott volna segédtanítót fogadni. A község azonban a kántortanítói jövedelem megemelésére továbbra sem volt hajlandó, így kérte Peitler Antal váci püspököt, hogy helyezzen ki egy új tanítót a dombi iskolába, valamint hogy az új tanító fizetéséhez való hozzájárulástól a nehéz anyagi viszonyokra való tekintettel a községet mentesítse. A tanfelügyelő ekkor javasolta, hogy a kántortanítótól vegyék el a párbért, s adják az új tanítónak, valamint a község még 1-2 öl tűzifával járuljon hozzá. Ez ellen azonban mind a kántor, mind pedig a plébános tiltakozott, de a kántortanítói jövedelem megcsonkításától a püspök is elzárkózott. A vitás ügy rendezéséig a püspök javasolta, hogy a tanító részére a község ideiglenesen ajánljon meg a lakáson kívül 200-300 osztrák értékű forintot, valamint 1-2 öl tűzifát, majd pedig ha a plébános és a községi elöljáróság megegyezésre jut, akkor újból rendezik a tanítói fizetést.[17] A község azonban a szűkös anyagi helyzetére hivatkozva az ideiglenes hozzájárulástól is elzárkózott.[18] Így tehát a dombi iskola megvalósítására még hosszú évtizedeket kellett várni, de az egy tanteremből álló tanoda túlzsúfoltsága is csak évek múlva oldódott meg.

[16] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Acta Parochiarum, Romhány, 1. doboz 1774–1869, 2290/865. A Romhányban építendő második iskola ügye, 1865.

[17] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Acta Parochiarum, Romhány, 1. doboz 1774–1869, 2721/1865. Ismertetés, hogy a romhányi új iskolába kinevezendő tanító kifizetendő bérehez az iskolamesterét hozzá lehet-e kapcsolni, de úgy, hogy ez a közösségi kötelesség megmaradjon, 1865.

[18] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Acta Parochiarum, Romhány, 1. doboz 1774–1869, 2932/1865. Romhányban szükséges egy tanító beiktatása, s annak kifejtése, hogy a hívek polgárjogi eszközökkel legyenek bérének fizetésére kényszerítve, 1865.

Pedagógiatörténeti Szemle • 2. évf. 3–4. sz. 20–48. o. • 2016
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2016.3.2

## Romhány tanügyi helyzete a „boldog békeidők" első éveiben

Magyarország történetében – s ezzel együtt az oktatásügy történetében is – mérföldkövet jelentett az 1867-es kiegyezés, melynek során Ferenc József elismerte az 1848-as törvények nagy részét. Az újjáalakított kormányban a vallás- és közoktatásügyi miniszter Eötvös József lett, aki immár hozzáfoghatott az oktatásügy megreformálásához. Lényegében az 1848-ban megalkotott törvényjavaslatához tért vissza. A törvényjavaslat 1868 nyarán került a parlament elé, de csak decemberben szentesítette az uralkodó (*Nóbik* és *Pukánszky*, 2015). Ezzel tehát megalkották az 1868. évi XXXVIII. törvénycikket, vagyis az úgynevezett népoktatási törvényt. A törvény kimondta az általános tankötelezettséget, tehát minden 6 és 15 év közötti gyermeknek iskolába kellett járnia, 6–12 év között mindennapi iskolába, 13–15 év között pedig ismétlő iskolába, ahol nyáron heti 2, télen pedig heti 5 óra volt a kötelező tanítási idő. Az iskoláztatás elmulasztása esetén a gyermek szüleit pénzbírsággal sújtották, melynek mértéke 50 krajcártól 4 forintig terjedt. Ennek hatástalansága esetén a gyermeket külön gyámság alá is helyezhették. A törvény értelmében a korábbi 3, 4, illetve 5 osztályos elemi iskolák megszűntek, helyettük hatosztályos elemi népiskolák jöttek létre, melyekben a következő tantárgyak kötelező oktatását írták elő: hittan és erkölcstan, írás, olvasás, számtan, nyelvtan, természettan és természetrajz, földrajz, történelem, polgári jog, mezőgazdaság és kertészet, ének, testgyakorlat. Az iskolákat el kellett látni a szükséges taneszközökkel, táblákkal, földgömbökkel, térképekkel, természetrajzi ábrákkal. A tanévnek falvakban legalább 8, városokban legalább 9 hónapig kellett tartania. A törvény 80 főben maximálta az egy tanító által, egy tanteremben tanítható gyermekek számát. A tanítók személyére vonatkozóan a törvény előírta, hogy csak képezdét végzett, okleveles tanítók taníthatnak. A segédtanítók esetében azonban megengedte, hogy oklevél nélküli, képzésben még résztvevő személyek is oktathassanak. Az elemi iskolai rendes tanító javadalmazására nézve a törvény lakást, ¼ holdnyi kertet, illetve minimum 300 forint pénzbeli fizetést írt elő. Segédtanítók esetében ez 200 forint volt. Az 1868-as népoktatási törvény tehát igyekezett az oktatásügy minden területére hatni. A törvénynek köszönhetően a dualizmus idején nagymértékű fejlődés indult meg a közoktatásban, viszont ahhoz, hogy a törvénybe foglaltak ténylegesen megvalósuljanak, hosszú évtizedekre volt szükség.

A dualizmus első éveiben Nógrád vármegyében az iskolák nagy része felekezeti jellegű volt, községi, társulati, magán és állami iskolák csak elenyésző számban voltak. Az iskolák száma 1869-ben 278 volt, mely 1875-re 23-mal gyarapodott.

A táblázat adatait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a népoktatási törvény életbe lépését követően mind az országban, mind pedig a vármegyében emelkedett az iskolát látogatók aránya. A vármegyei arányok azonban jóval kedvezőbbek az országos adatoknál. Nógrád vármegye esetében az arányokat érdemes lehet tovább vizsgálni aszerint, hogy a tankötelesek közül mennyi

**1. táblázat.** *A népiskolába járó tankötelesek aránya 1869-1875 között*

| Tanév | Magyarország | | | Nógrád vármegye | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Tanköteles | Népiskolába járt | Népiskolába járók aránya | Tanköteles | Népiskolába járt | Népiskolába járók aránya |
| 1869/70 | n.a | 1 111 705 | n.a | n.a | 19796 | n.a |
| 1870/71 | 2 216 375 | 1 224 480 | 55,25% | 29548 | 20623 | 69,79% |
| 1871/72 | 2 144 758 | 1 379 671 | 64,33% | 29489 | 24357 | 82,60% |
| 1872/73 | n.a | 1 443 266 | n.a | 29401 | 25292 | 86,02% |
| 1873/74 | 2 139 207 | 1 497 144 | 69,99% | 27643 | 23668 | 85,62% |
| 1874/75 | 2 124 899 | 1 491 121 | 70,17% | 27874 | 24983 | 89,63% |

gyermek járt elemi és mennyi ismétlő iskolába. Az 1871 és 1874 közötti években a vármegye egészében a 6–12 éves tanköteles gyermekek 91-92 %-a látogatta az elemi iskolát, majd az 1874/75-ös tanévben ez 95 %-ra emelkedett. Más volt a kép a 13–15 év közötti, ismétlő iskolára kötelezett gyermekeknél. Az 1871–74 közötti időszakban a 13–15 éves tankötelesek 59–70 %-a járt ismétlő iskolába, az 1874/75-ös tanévben azonban arányuk 74 %-ra nőtt. Láthatjuk tehát, hogy az ismétlő iskolák látogatottsága jóval elmaradt az elemi iskolákétól.[19]

Az 1874/75. tanévről a nógrádi járásra vonatkozóan is maradtak fenn statisztikai adataink, melyből megtudjuk, hogy a járásban 3966 tanköteles gyermek volt, akik közül 3455 járt iskolába, tehát 87 %-uk. A tankötelesek 13 %-a viszont iskolakerülő volt, de az iskolát látogatóknak is 98 %-a csak télen járt. Az iskolakerülő tankötelesek aránya tehát a járásban 3 %-kal magasabb volt, mint megyei szinten. A járásban kizárólag felekezeti iskolák léteztek, számuk 40 volt, ezekben 41 tanító működött, tehát egy tanítóra átlagosan 84 diák jutott. A tantermek száma csak 32 volt, melyre átlagosan 94 diák jutott. Ez ellentétben áll az 1868-as népoktatási törvénnyel, ugyanis a törvény szerint egy tanteremben 80 diáknál több nem tanulhat. Tehát a járásra tanterem- és tanítóhiány volt jellemző. A taneszközökre nézve is tapasztalhatunk hiányosságokat. A járás iskoláiban összesen 40 fekete írótábla, illetve 36 olvasótábla volt. Nagyobb volt a hiányosság a természetrajzi és természettani taneszközökből, ugyanis előbbiből 20, utóbbiból csupán 9 darab volt a járás tanodáiban.[20]

A vármegyei tanügyhöz hasonlóan Romhány oktatási helyzete sem a legszebb időszakát élte a dualizmus első éveiben. Az 1867-es esztendő a község tanodájának életében is fontos mérföldkő volt, ugyanis ekkor került segédtanítóként a községbe az ipolysági születésű Trautwein Gyula. A segédtanítóból 1869-ben kántortanító lett, s több mint fél évszázadon át – 1921-ben bekövetkezett haláláig – végezte kiváló szorgalommal és eredménnyel a romhányi gyermekek

[19] MNL NML XV-15, 493. tekercs, Nógrádi Lapok, Nógrád vármegye népoktatásának állapota az egyes tanévekben, 1873–1876.

[20] MNL NML XV-15, 493. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 4. 17. sz. Nógrád megye népoktatási állapotának járások szerinti kimutatása (1876.04.23)

oktatását és nevelését, továbbá a kántori feladatok ellátását.[21] Az ezt követő évekből sajnos nincsenek adataink az iskola életére vonatkozóan azon kívül, hogy 1871 novemberében a népoktatási törvény előírásának megfelelően a községben is megszervezték az ismétlő iskolai oktatást.[22] Az évtized közepe viszont kulcsfontosságú volt a község tanodájának történetében. 1874-ben a községi pénztár 800 forintnyi maradvánnyal rendelkezett, melyet egy második tanterem létesítésére kívántak fordítani. Égetően nagy szükség is volt erre, ugyanis kiindulva abból, hogy az 1864/65-ös tanévben 175 elemi iskolai tanköteles volt a településen, számuk a későbbi években sem lehetett sokkal kevesebb. Az 1868. évi népoktatási törvény viszont csak 80 gyermeket engedett egy tanteremben tanítani, tehát az egyetlen tanteremből álló iskola, és az egyetlen tanító már régóta nem szolgálta ki az igényeket. Az 1865-ös kudarc után, 1874 nyarán végre felépítették a második iskolai tantermet, melyhez tanítói szobát is építettek, továbbá ezeket padokkal és bútorokkal is berendezték. A tanulók nagy száma miatt újból megszervezték a községben a segédtanítói állomást, a községtől járó évi 150 forint fizetésért és a kántortanító által nyújtott ellátásért.[23] A Néptanítók Lapjában olvashatunk is segédtanítói álláshirdetéseket 1874 júliusából, illetve decemberéből, valamint 1875 augusztusából. 1874-ben a 150 forint évi fizetésen és a kántor által biztosított lakáson és élelmezésen kívül 6 forint havi mellékjövedelmet is ígértek a segédtanítónak, viszont elvárták tőle az 1. osztály tanítását, illetve az ismétlő iskolai oktatást, továbbá a kántori feladatokban való segédkezést (*Néptanítók Lapja* **7.** 14. és 24. sz.). 1875-ben mellékjövedelmet már nem ígértek neki (Pályázatok (1875.09.30). *Néptanítók Lapja* **8.** 18. sz. 325. o.). Az 1874/75-ös tanévben Minke Béla, az 1875/76-os tanévben pedig egy Szrnka vezetéknevű segédtanító működött a községben.[24]

Összességében véve elmondhatjuk, hogy az 1870-es évek elején az oktatásügy a vármegyében és a településen egyaránt zavaros időszakát élte, ugyanis a sorozatos természeti csapások, járványok nem kedveztek a még gyerekcipőben járó népoktatási reform kibontakozásának. A korabeli lakosság egy része nem szívesen járatta gyermekét iskolába, mert igyekezett a gyermeket munkára fogni – főleg a nyári időszakban. Télen viszont a meleg ruházat hiánya akadályozta sokszor az iskola látogatását. Az iskolakerülésért kiszabandó pénzbüntetés sem mindig váltotta ki hatását, ugyanis a teljesen elszegényedett lakosság nem tudta azt kifizetni, hiszen sokszor a megélhetésért kellett küzdenie.[25] A tanítók

[21] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz, 812/915. Trautwein Gyula kántortanító a Wodianer-féle ösztöndíjért folyamodik, 1915.

[22] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris , 6. doboz 1877–1883, 166/1877. A romhányi alesperesi kerületben létező elemi iskolák állapotát föltüntető jelentés az 1877. évi iskolai évről.

[23] VPKL Plébániai levéltár, A romhányi r.k. plébánia iratai, Historia Domus, II. kötet, 1845–1997.

[24] VPKL Plébániai levéltár, A romhányi r.k. plébánia iratai, Historia Domus, II. kötet, 1845–1997.

[25] MNL NML XV-15, 493. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 5. 10. sz. Tanügy. Népnevelés akadályai (1877.03.11)

számánál megállapíthatjuk, hogy folyamatos tanítóhiány volt, számuk 1873-tól kezdve csak lassan emelkedett. A taneszközök tekintetében szintén hiányosságok tapasztalhatók ebben az időszakban. Például az 1871/72. tanévben a vármegye 297 iskolájában csak 295 írótábla, illetve 255 olvasótábla volt, ami azt jelenti, hogy voltak iskolák, ahonnan ezek hiányoztak.[26] Hasonló volt a helyzet a többi taneszközzel is, bár számuk az idő előrehaladtával folyamatosan gyarapodott. A népoktatási törvény kötelezővé tette, hogy a tanítók egyletekbe szerveződjenek, s ezáltal előmozdítsa a tanítók szakmai szerveződését (*Nóbik*, 2006. 44. o.). Ez a rendelkezés az ország más területeihez hasonlóan Nógrád vármegye tanügyi helyzetére mindenképpen serkentőleg hatott, ugyanis 1874 januárjában megalakult a Nógrádmegyei Tankerületi Tantestület, melynek legfőbb feladata az iskolaügy szabályozása, illetve egységes rendszerbe foglalása volt (*Pacséri*, 1900. 8. o.).

## Az oktatás helyzete a dualizmus fénykorában

Tisza Kálmán miniszterelnökségének idején (1875–1890) a dualizmus virágkorát élte, ugyanis rohamosan fejlődött a gazdaság és az infrastruktúra, de a politikai életre is a stabilitás volt jellemző. Az oktatásügyet a népoktatási törvény rendelkezéseinek megvalósítása, illetve olykor pontosítása jellemezte. A törvény rendelkezései lassan ugyan, de kezdték éreztetni hatásukat. Az 1868-as népoktatási törvény rendelkezett a felettes iskolai hatóságokról, a községi és az állami iskolák fölé megszervezték az iskolaszéket, amely egy 9 tagból álló, választott testület volt. Tagjait 3 évre választották, feladatuk pedig a tanítók, illetve segédtanítók választása, az iskolák működésének és a törvényi rendelkezések betartásának ellenőrzése volt. Emellett az iskolaszék gondoskodott az iskolai épületek esetleges felújításáról, a taneszközök beszerzéséről, döntött az iskolát érintő ügyekben, s felügyelte a vizsgák menetét. Továbbá kapcsot képezett az iskolák, illetve a tankerületi iskolatanács között. 1868-ban az iskolaszékek és a tanfelügyelőségek felállítását a felekezeti iskolákra nem terjesztették ki, ez majd csak az 1876. évi XXVIII. törvénycikk értelmében történt meg. Innentől kezdve tehát a községi iskolák felett a községi iskolaszék, a felekezeti iskolák felett pedig a felekezeti iskolaszék állt. 1879-től minden népiskolában – a nemzetiségiekben is – kötelező tantárgyként vezették be a magyar nyelvet (*Nóbik* és *Pukánszky*, 2015).

Az 1876-os esztendő Romhány tanodájának életében baljós kimenetelű volt, ugyanis a sorozatos természeti csapások miatt a község nem tudta tovább vállalni a segédtanítóak járó évi 150 forint fizetését.[27] Ezzel párhuzamosan a tankötelesek száma is erősen csökkent, így a segédtanítói állomást beszüntették, a hat osztály két tanteremben való tanítása, illetve az ismétlő iskolások tanítása egymagára Trautwein Gyula kántortanítóra hárult. Mindezek mellett 1876 tava-

[26] MNL NML XV-15, 493. tekercs, Nógrádi Lapok, 1. 1. sz. Tanügy (1873.01.01)

[27] VPKL Plébániai levéltár, A romhányi r.k. plébánia iratai, Historia Domus, II. kötet, 1845–1997.

szán himlőjárvány miatt az iskolát 2 hétre be kellett zárni.[28] A községi népiskola ezen vészterhes időszakáról meg is jelent egy pikírt hangvételű írás a Nógrádi Lapok hasábjain Nyilassy Ferenc tollából, aki a következő szavakkal illette a község oktatásügyét: „[. . . ] *társadalmi mozzanatról Romhányban írni annyit tesz, mint a vaknak a szín különbféleségeit magyarázni,*[. . . ]. *A mostani gyermeknemzedék számára állítottunk ugyan egy sok költségbe kerülő elemi népiskolát, fel is szereltük a szükséges taneszközökkel, de nem gondoskodtak tanító-erőről, pedig e nélkül minden ide fordított tőke holt vagyont képez* [...]. *Ne hidje tehát községünk elöljárósága, hogy az iskola épületáldozatával befejezte a növelés és műveltség iránt tartozó kötelességeit; hanem menjen tovább, szerezzen még legalább két tanító állomást a fennálló törvény értelmében.* [...]"[29] Nyilassy Ferenc ezeket a sorokat nyilván tájékozatlanságból írta, ugyanis csak a második tanteremről volt tudomása, a segédtanítói állás szervezéséről nem, hiszen azt ekkorra már beszüntették. Nyilassy tájékozatlansága Kis Miklós községi bíró válaszából is kitűnik, aki a következő sorokkal védte meg községe iskoláját: „[...] *más részről pedig az iskolát oly szánandó siralmas állapotban feltünteti; pedig ha kirándulási alkalmával az iskola iránti érdekeltségét, akár az előadások, akár a jólsikerült vizsgának csak egyszeri meglátogatása által is tanusította volna, meggyőződhetett, miszerint falusi elemi iskolánk nem nevel ugyan pápaszemes jogtudorokat, világboldogító állam bölcsészeket, mindenhez értő nemzetgazdákat, hanem igen is az 1868. 38. t.cz. által előírt ismeretekben oktatott polgárokat, és pedig az illető hatóság megelégedését kiérdemelt sikerrel.* [...]"[30] A községi bíró soraiból látjuk tehát, hogy a község igyekezett volna az 1868. évi népoktatási törvény rendelkezéseinek megfelelni, viszont anyagi helyzete miatt ez igen nagy nehézségekbe ütközött. Mint korábban említettük, 1876-tól az oktatás ismét egyedül a kántortanítóra, Trautwein Gyulára hárult, aki a kántori feladatok mellett az oktatást is a körülményekhez képest kiváló színvonalon végezte. Munkájáért 1877 áprilisában az egyházmegyei tanfelügyelőtől dicséretet is kapott, de 1880-ban is a romhányi iskolát hozta fel követendő példának a többi község számára.[31] A tankötelesek és az iskolát látogató gyermekek arányát szemléltető táblázatot vizsgálva megállapíthatjuk, hogy mind az országos, mind vármegyei viszonylatban fokozatosan emelkedett az iskolába járó tankötelesek aránya 1875–1880 között. A 2. táblázatból láthatjuk azt is, hogy az 1870-es évek végén Romhányban is fokozatosan emelkedett a tankötelezettek száma, az 1876/77-es tanévben 136, az 1877/78-as tanévben 150, az 1878/79-es tanévben pedig 160 volt. Az iskolát látogatók aránya azonban nem mutatott olyan növekvő tendenciát, mint az ország, vagy a vármegye egészében.

[28] MNL NML XV-15, 493. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 4. 21. sz. Kis Miklós levele (1876. 05.16)

[29] MNL NML XV-15, 493. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 4. 20. sz. Nyilassy Ferenc levele (1876.05.11)

[30] MNL NML XV-15, 493. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 4. 21. sz. Kis Miklós levele (1876.05.16)

[31] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 6. doboz 1877–1883, Informatio scholaris Districtus Romhány, 1878–1880.

**2. táblázat.** *A népiskolába járó tankötelesek aránya 1875–1880 között*

| Tanév | Magyarország | | | Nógrád vármegye | | | Romhány község | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Tankötelesek | Népiskolába járt | Népiskolába járók aránya | Tankötelesek | Népiskolába járt | Népiskolába járók aránya | Tankötelesek | Iskolába járt | Iskolába járók aránya |
| 1875/76 | 2 129 597 | 1 507 031 | 70,77% | 26260 | 20962 | 79,82% | n.a | n.a | n.a |
| 1876/77 | 2 127 950 | 1 559 636 | 73,29% | 27204 | 22035 | 81,00% | 136 | 104 | 76,47% |
| 1877/78 | 2 117 192 | 1 625 235 | 76,76% | 27452 | 22330 | 81,34% | 150 | 135 | 90,00% |
| 1878/79 | 2 114 864 | 1 644 803 | 77,77% | 28025 | 23360 | 83,35% | 160 | 142 | 88,75% |
| 1879/80 | 2 097 490 | 1 619 692 | 77,22% | 27529 | 24413 | 88,68% | n.a | n.a | n.a |

Megfigyelhetjük azt is, hogy az 1870-es évek második felében a romhányi tankötelesek száma az 1850-es évek végének szintjére esett vissza, sőt 1876/77-ben még az alá. A tankötelesek alacsony számát az 1860-as évek végének különösen magas gyermekhalandóságával magyarázhatjuk. A ténylegesen iskolába járó gyermekek száma is növekedést mutatott, míg az 1876/77-es tanévben a tankötelesek csak 76,4 %-a járt iskolába, az 1877/78-as tanévben már 90 %-a, az 1878/79-es tanévben pedig 88,7 %-a. Az iskolába járók aránya tehát csak az 1876/77. tanévben maradt el a vármegye egészében tapasztalható aránytól, ugyanis az 1876/77-es tanévben a tankötelesek 81 %-a, az 1879/80-as tanévben pedig 88,6 %-a látogatta az iskolát. Az 1876/77-es tanévben a romhányi iskolába járók alacsony arányát a különféle betegségekkel, hanyagsággal, illetve ruhahiánnyal magyarázhatjuk. Sok esetben a többgyermekes családoknál a gyermekek felváltva jártak iskolába, mert nem volt elegendő ruha. A ruhahiány mint mulasztási ok a későbbi években is gondot okozott a községben, s a távolság miatt főként a Dombon lakó gyermekeket akadályozta az iskolába járásban. Az 1876/77-es iskolai jelentésben megfigyelhetjük, hogy az iskolát látogatók között különösen kevesen voltak a fiúk, alig több mint feleannyian jártak iskolába, mint a lányok. Ebből arra következtethetünk, hogy a fiúkat – főleg az idősebbeket – a szülők tudatosan tartották távol az iskolától, ugyanis a gyermeket a nagy szegénység miatt inkább dolgozni küldték. A tanulók az iskolában hittant, bibliai történeteket, írást, olvasást, számtant, földrajzot, természetrajzot, történelmet és éneket tanultak. Taneszközök terén az iskola ebben az időszakban a Bárány Ignác-féle olvasótáblákkal, Európa és Magyarország falitérképével, természetrajzi ábrákkal, természettani eszközökkel, számológéppel vagy más néven abakusszal, földgömbbel, illetve az írás tanításához nagy iskolatáblával rendelkezett. Tankönyvként a Szent István Társulat által kiadott tankönyveket használták. Az ismétlő iskolára vonatkozóan csak az 1876/77-es tanévről van adatunk, ekkor 74 tanuló látogatta.[32] Az évtized legvégén azonban más községekhez hasonlóan Romhányban is problémát jelentett az ismétlő iskolák látogatottságának hanyagolása, ugyanis a község nem akart ezért külön fizetést adni a tanítónak. Ennek következtében 1879-ben a tankerületi felügyelő utasította a plébánosokat, hogy ha a községek erre továbbra sem hajlandóak,

[32] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris , 6. doboz 1877–1883, Informatio scholaris 1877–1880.

akkor a szolgabíró, illetve a vármegyei Közigazgatási Bizottság elé terjesszék az ügyet. A tanítóknak ugyanakkor meghagyta, hogy ha külön tiszteletdíjat az ismétlő iskolai tanításért nem kapnak, akkor sem szabad az oktatást megtagadni, ugyanis az ismétlő iskola funkciója az, hogy az elemi iskolában megszerzett ismereteket a diákok elmélyítsék, emlékezetükben megtartsák.[33]

Romhány 1870-es évekbeli tanügyének tárgyalásakor szükséges néhány szót szólnunk a község izraelita vallású gyermekeinek oktatásáról is. Az 1880-as népszámlálás szerint a település lakosságának csupán 3,5 %-a volt zsidó, tehát számuk igen elenyésző volt. Egy 1878-ban kelt összeírásból megtudjuk, hogy az 1877/78-as tanévben Romhányban 16 izraelita tanköteles gyermek volt. Számuk csekélységénél fogva nem volt izraelita felekezeti iskola, a gyermekek magániskolában, illetve magányos zugiskolában tanultak. A diákok oktatását két tanító végezte, Graf Sámuel, illetve Stuko Sámuel. A Schwaiczer és Rosenberg gyermekeket magániskolában tanította Graf Sámuel, a többi 7 gyermek pedig Stuko Sámuel tanítványa volt, akik zugiskolában tanultak.[34] Az izraelita gyermekeknek – bár magániskolában tanultak – ugyanazokat a tantárgyakat, és ugyanannyi évig kellett tanulniuk, mint a rendes elemi iskolába járó tankötelezeseknek.[35] A zugiskolákat az 1880-as évek elején sorra betiltották, s 1883-ban már csak egyetlen zugiskola maradt Nógrád vármegyében, mégpedig Szirákon.[36]

Az 1870-es évek végének tanügyi problémái átnyúltak az 1880-as évtized elejére is. Továbbra is általános problémát jelentett az ismétlő iskolák hanyagolása. Egy 1880-ban kelt újságcikk részletesen be is számol a probléma okairól. A lakosság az intézményt továbbra is haszontalannak tartotta, jelentőségét nem ismerte fel. Elegendőnek tartották, hogy az elemi iskola 6 osztályában a gyermek megtanult számolni, írni, olvasni, elsajátította a hittan alapjait, illetve még néhány alapvető ismeretet. Innentől kezdve viszont a szülők a gyermek munkaerejét kívánták használni, a megszerzett ismeretek ismétlését – tehát az ismétlő iskolát – feleslegesnek tartották. Emellett a tanítók hozzáállásával is sok esetben probléma volt, ugyanis az ismétlő oktatást délután tartották, ráadásul szombaton, illetve vasárnap. A vasárnapi oktatás a kántortanítókra az istentisztelet miatt még nagyobb terhet rótt, így sokszor lelkesedés nélkül végezték tanítást. A bajt csak tetézte, hogy a gyermekek is igen rendszertelenül látogatták az ismétlő iskolákat, sok esetben minden második, harmadik alkalommal. A rengeteg mulasztás szintén akadályozta a sikerességet.[37] Az ismétlő

[33] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris , 6. doboz 1877–1883, 2076/1879. Informatio scholaris Districtus Romhány, 1879.

[34] MNL NML VI-501, 1. doboz, Vegyes tanfelügyelői iratok, 46/878. Kimutatás a nógrádi járás területén lévő izraelita tankötelesekről, 1878.

[35] MNL NML XV-15, 494. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 5. 1. sz. A tanügy köréből (1877.01.07)

[36] MNL NML XV-15, 495. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 9. 18. sz. Nógrádmegye közigazgatási bizottsági ülése (1883.05.01)

[37] MNL NML XV-15, 494. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 8. 2. sz. Tanügy. Az ismétlő iskola akadályai (1880.01.11)

iskolázás a vármegye egészéhez hasonlóan Romhányban is gyenge lábakon állt, ugyanis, – bár a tanfelügyelő több ízben is figyelmeztette a szülőket a gyermek iskolába járatására – a szülők nagy része ezért plusz tandíjat nem volt hajlandó fizetni, részben szegénységük, részben hanyagságuk okán.[38] Az évtized vége felé azonban javult a kép, ugyanis az 1887/88-as tanévben az ismétlő iskolára kötelezetteknek 85 %-a, az 1888/89-es tanévben pedig 82 %-a járt iskolába. Ez az arány tehát jónak mondható, hiszen egyrészt jóval meghaladta a vármegyei arányt, másrészt pedig Romhányhban az elemi iskolára kötelezetteknek is 90 %-a látogatta az említett tanévekben az iskolát.[39] A táblázatot vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az országban az iskolák látogatottságának aránya szerény mértékben emelkedett, az 1884/85-ös tanévtől kezdve a tankötelesek 80%-a járt iskolába. Ezzel szemben Nógrád vármegye más képet mutatott, ugyanis az elemi iskolák látogatottságának aránya az 1880-as évek elejétől kezdve fokozatosan csökkent. Ez a csökkenő tendencia az évtized közepén megállt, majd szerény növekedés és stagnálás után az 1888/89-es tanévre elérte a 86%-ot. A táblázatot vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az iskolát látogató tankötelesek aránya még mindig elmaradt az évtized elején tapasztalt aránytól.[40]

**3. táblázat.** *A népiskolába járó tankötelesek aránya 1880–1889 között*

| Tanév | Magyarország | | | Nógrád vármegye | | | Romhány község | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Tanköteles | Népiskolába járt | Népiskolába járók aránya | Tanköteles | Népiskolába járt | Népiskolába járók aránya | Tanköteles | Iskolába járt | Iskolába járók aránya (elemi és ismétlő) |
| 1880/81 | 2 119 676 | 1 656 337 | 78,14% | 27204 | 24719 | 90,87% | n.a | n.a | n.a |
| 1881/82 | 2 189 672 | 1 691 922 | 77,27% | 28115 | 24879 | 88,49% | 262 | n.a | n.a |
| 1882/83 | 2 232 891 | 1 742 668 | 78,05% | 29046 | 24731 | 85,14% | 254 | n.a | n.a |
| 1883/84 | 2 250 062 | 1 785 893 | 79,37% | 30262 | 24538 | 81,09% | n.a | n.a | n.a |
| 1884/85 | 2 283 361 | 1 827 141 | 80,02% | 30790 | 25435 | 82,61% | n.a | n.a | n.a |
| 1885/86 | 2 317 875 | 1 864 638 | 80,45% | 31323 | 26402 | 84,29% | n.a | n.a | n.a |
| 1886/87 | 2 373 334 | 1 925 852 | 81,15% | 32847 | 27454 | 83,58% | n.a | n.a | n.a |
| 1887/88 | 2 403 507 | 1 946 246 | 80,98% | 33016 | 27594 | 83,58% | 255 | 226 | 88,63% |
| 1888/89 | 2 466 243 | 2 009 929 | 81,50% | 33046 | 28479 | 86,18% | 243 | 214 | 88,07% |

Romhány esetében a tankötelesekre, illetve az iskolát látogatókra nézve az 1880-as évek első feléről nem, illetve csak nagyon kevés statisztikai adattal rendelkezünk. 1881-ben 262 tanköteles gyermek volt, az elemi és az ismétlő iskolára kötelezetteket egybevéve.[41] Az 1882/83-as tanévre ez 254-re csökkent,

[38] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 6. doboz 1877–1883, 2222/1880. Jegyzőkönyv a romhányi alesperesi kerületben megejtett iskola látogatásról az 1879/80. iskolai évben.

[39] MNL NML XV-15, 496. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 18. 11. sz. Tanügy. Komjáthy Anzelm királyi tanácsos és királyi tanfelügyelő jelentése (1890.03.16)

VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 7–8. doboz 1884–1892, A romhányi népiskoláról szóló évi jelentés, 1888–1889.

[40] MNL NML XV-15, 496. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 16. 33. sz. Alispáni jelentés (1888.05.30)

[41] MNL NML XV-15, 494. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 9. 34. sz. Közigazgatási bizottsági ülés (1881.08.13)

A Nógrádi Lapok 1881. évi 34. számában olvasható, hogy a romhányi iskolának 262 tanulója van, mely adat minden bizonnyal a tanköteles gyermekek számát jelenti, ugyanis az 1880-as évek

melyből 150-en jártak elemi iskolába, vagyis az elemi iskolára kötelezettek 85,7%-a.[42] Ez tehát még mindig elmaradt az ugyancsak csökkenő tendenciát mutató vármegyei szinttől.

Mivel az iskolában még mindig csak egyetlen tanító működött – hiszen 1876-ban a segédtanítói állomást beszüntették –, így a tanulók magas száma miatt egyre égetőbb szükséggé vált a segédtanítói állás újbóli rendszeresítése. Ennek fontosságát az egyházmegyei tanfelügyelő már 1878-tól kezdve folyamatosan hangsúlyozta, viszont a lakosság elszegényedése miatt ez ekkoriban kivitelezhetetlennek bizonyult. 1881 nyarán azonban a romhányi segédtanító ügye Nógrád Vármegye Közigazgatási Bizottságának asztalára került. Az augusztus 13-án tartott ülésen vita bontakozott ki arról, hogy a segédtanítói állomás rendszeresítéséhez a községnek, vagy pedig a helybeli hitfelekezetnek kötelessége hozzájárulni. A bizottság ekkor határozatot hozott arról, hogy az ügyben először a községi képviselőtestülettel kell tárgyalni, s meg kell ismerni álláspontját.[43] A község képviselőtestülete a hozzájárulást azonban megtagadta, anyagi fedezet hiányában. Végül a Közigazgatási Bizottság novemberi ülésén hozott határozata értelmében a község képviselőtestületének és a helybeli iskolaszéknek együttműködve kell a segédtanítói állást megszervezni.[44] Ennek eredményeként 1882 őszétől ismét rendszeresítették a segédtanítói állomást, ám 1874-től eltérően a községtől csak évi 100 forint, valamint a kántortanítótól járó élelmezés fejében.[45] A Néptanítók Lapjában olvasható álláshirdetésből megtudjuk azt is, hogy az egyik helyi földbirtokos további 150 forintot, továbbá a szünidőre teljes ellátást kínált a leendő segédtanítónak, amennyiben a tanító elvállalja – az evangélikus – család gyermekeinek tanítását is (Pályázatok (1882.09.09). *Néptanítók Lapja*, **15.** 36. sz. 572.). Az 1882/83-as tanévben a községben segédtanítóként működött Kerekes József, majd pedig egy Frei vezetéknevű tanító. A segédtanító fizetése, illetve a községi hozzájárulás mértéke még a későbbi években is elégedetlenkedést szült a településen, mivel a római katolikus iskolában működő segédtanító fizetését felekezeti hovatartozásra való tekintet nélkül, lélekszám arányában vetették ki a lakosságra. Ezt 1889-ben Laszkáry Gyula romhányi földbirtokos meg is fellebbezte.[46] Segédtanítót tehát a korábban ismertetett javadalmazással alkalmaztak a faluban. Az 1882/83-as tanévről szóló jelentésben a rendes tanító javadalmazására nézve is találunk adatokat. A kántortanító párbér fejében a 285 pár után kapott 142 és ½ pozsonyi mérő rozst, továbbá minden pár után 25 krajcár készpénzt. Emellé járt még

végén az összes tankötelezett száma 240–255, az iskolába járóké pedig 216–226 fő között váltakozott, az ismétlő iskolásokkal együtt.

[42] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 6. doboz 1877–1883, Informatio scholaris 1882/83

[43] MNL NML XV-15, 494. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 9. 34. sz. Közigazgatási bizottsági ülés (1881.08.13)

[44] MNL NML XV-15, 494. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 9. 47. sz. Közigazgatási bizottsági ülés (1881.11.20)

[45] VPKL Plébániai levéltár, A romhányi r.k. plébánia iratai, Historia Domus, II. kötet, 1845–1997.

[46] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 1/89. kgy. hat.

stólajövedelem címén 50 forint, deputátumok címén 12 öl fa, valamint kisebb adományok összesen 34 forint értékben. A 16 hold föld után 100 forint telekjövedelem is megillette őt.[47] Érdemes ezt összevetnünk a kántortanító 1860-as évekbeli javadalmazásával. A tankötelesek és az iskolát látogatók számát megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy az évtized legvégén, az 1887/88, illetve az 1888/89-es tanévben a romhányi tanköteles gyermekek 88 %-a járt iskolába, s mint korábban említettük a 6–12 éves tankötelesek 90%-a, a 13–15 éves tankötelesek pedig 85, illetve 82 %-a látogatta a tanodát. Ez a 88%-os arány tehát meghaladta mind az országos viszonylatban tapasztalt 81%-ot, mind pedig a vármegyében tapasztalt 83-86%-ot. Az oktatást továbbra is a falu dicséretes kántortanítója, Trautwein Gyula, valamint Szvetelszky Emil és Schrenker Géza segédtanítók végezték.[48]

1888-ban azonban újabb sorscsapás érte a romhányi népiskolát, ugyanis az április 23-án – a tervezett s végül elmaradt tanév végi vizsga napján – kiütött tűzvész során a templommal, a parókiával, a községházával és még kb. 50 házzal együtt az iskola épülete is leégett.[49]

Mivel a tanoda épülete a község tulajdonát képezte, így helyreállítása a községre hárult. Az épületek helyreállítására a biztosító 1100 forintot állapított meg. További 350 forint ráfizetéssel az iskolát a jegyzői lakkal együtt a korábbi zsindelytető helyett cseréptetővel látták el, továbbá az ajtók és ablakok javítására is fordítottak az összegből.[50] Emellett a község elöljárósága felségfolyamodványt is benyújtott, melynek köszönhetően őfelsége Ferenc József a romhányi tűzkárosultaknak 500 forintot adományozott. Ebből az összegből 75 forintot az iskola ablakainak, ajtóinak, padjainak javítására, továbbá a tönkrement tanszerek pótlására fordítottak.[51] A tűzvész azonban évekre megpecsételte az iskola sorsát, ugyanis még az 1890/91. tanévről szóló iskolai jelentés is hiányos taneszközökről számol be, amelyek ekkor semmisültek meg.[52] Az iskolaszék azonban még 1893 nyarán is azzal a panasszal fordult a község képviselőtestületéhez, hogy az iskola mellett nincs árnyékszék és a tantermek sincsenek megfelelő eszközökkel ellátva. A képviselőtestület még ebben az évben saját költségén felállíttatott egy árnyékszéket a tanoda mellé, valamint elkészíttette az iskola téli ablakait. Mindezek mellett az új tanévre elegendő szivaccsal és krétával is ellátta azt.[53]

[47] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 6. doboz 1877–1883, Informatio scholaris 1882/83.

[48] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 7–8. doboz 1884–1892, A romhányi népiskoláról szóló évi jelentés, 1888–1889.

[49] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 7. doboz 1884–1888, 4078/888. A romhányi kerület alesperese indokolja az évvégi vizsgálat elmaradását a romhányi népiskolában, 1888.

VPKL Plébániai levéltár, A romhányi r.k. plébánia iratai, Historia Domus, II. kötet, 1845–1997.

[50] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 7/89. kgy. hat.

[51] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 9/88. kgy. hat.

[52] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 8. doboz 1889–1892, 3710/890. Évi jelentés a romhányi római katholikus népiskoláról, 1889/90. évre.

[53] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 12/93. kgy. hat.

Pedagógiatörténeti Szemle • 2. évf. 3–4. sz. 20–48. o. • 2016
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2016.3.2

## Népiskolánk élete a századforduló időszakában

A századforduló magyar oktatásügyét továbbra is az 1868-as népoktatási törvény határozta meg. Időnként azonban szükség volt a törvény egyes rendelkezéseinek pontosítására. A felekezeti iskolákban tanítók fizetésére nézve az 1868. évi törvény nem rendelkezett, csupán az állami és a községi iskolákban tanítókét szabályozta. Az egyházközségek tehát maguk határozták meg tanítóik fizetését, így tehát igen nagy különbségek lehettek az állami és az egyházi tanítók fizetése között (*Kelemen*, 2007. 24. o.). A probléma orvoslásaként népiskolai törvény tanítók fizetésére vonatkozó rendelkezését az 1893. évi XXVI. törvénycikkben kiterjesztették az egyházi iskolák tanítóira is. Emellett az 1893. évi törvény biztosította mind a községi, mind a felekezeti tanítóknak az ötödéves korpótlékot, amely 5 évenként emelkedett 50 krajcártól 250 forintig. Ezt azonban csak azok a tanítók vehették igénybe, akiknek fizetése nem érte el a 300 forintot. Ezt a mindenkori iskolafenntartónak kellett a tanító részére havonként vagy negyedévenként a fizetéssel együtt kifizetni. Ha az iskolafenntartó ezt a terhet nem tudta viselni, illetve az 5 %-os iskolai pótadó is ki volt merítve, akkor államsegélyért lehetett folyamodni, mellyel a tanító fizetését 400 forintig ki lehetett egészíteni. Az időszakban pozitívumként kell tekintenünk az állami elemi iskolák számának növekedésére, amely 1898-tól volt igazán számottevő. Ezzel párhuzamosan több felekezeti elemi iskola kérte államivá való átalakítását, melynek hátterében az esetek többségében a szűkös anyagi helyzet állt. Ugyancsak előrelépés történt a magyar tannyelv terén is, hiszen míg 1879-ben az elemi iskoláknak csak 46%-a volt magyar tannyelvű, 1899/1900-ra ez az arány 60 %-ra emelkedett. Az iskolát látogató tankötelesek száma az évtized folyamán szintén gyarapodott. Míg 1869-ben a tanköteleseknek csak 49 %-a járt iskolába, az 1893/94-es tanévben ez az arány csaknem 76%-ra emelkedett, majd a századfordulón már a tanköteleseknek 81%-a járt iskolába (*Felkai*, 1994. 57–63. o.). Taneszközök tekintetében az előző időszakhoz képest nem történt jelentős előrelépés. Az iskolák többségében a Kogutowicz-féle, vagy pedig a Lange-féle történelmi képeket használták. A természetrajzi képek közül az ekkorra már elavult Gönczy-félék voltak használatban (Felkai, 1994. 66.). A századforduló időszakának minden kétséget kizáróan a legfontosabb vívmánya a gazdasági ismétlő iskolák megszervezése volt. Az erről szóló rendelet 1896-ban látott napvilágot, mely az általános ismétlő iskolák látogatása terén tapasztalt hibákat igyekezett orvosolni. A rendelet célja, hogy a mindennapi iskolát elvégzett gyerekeknek gyakorlati ismereteket adjon a földművelés, az állattenyésztés és a gyümölcstermesztés terén. Az ilyen jellegű ismétlő iskolákat azokban a községekben tették kötelezővé, ahol a lakosság többsége az agrárszektorból élt. Az oktatás 3 évig tartott, télen heti 5, tavasztól őszig heti 2 órában tanították a gyerekeket. Az általános ismétlő iskolákhoz képest ez az iskolatípus sokkal nagyobb sikert könyvelhetett el, a nép körében sokkal nagyobb volt a látogatottsága (*Felkai*, 1994. 68. o.). Sajnálatos, hogy Romhány esetében nem

rendelkezünk olyan részletes adatokkal, amelyekből megállapítható lenne az ismétlő iskola, illetve gazdasági ismétlő iskola népszerűségének mértéke, így az nem vethető össze az országos trendekkel.

A XIX. század utolsó évtizedében Romhány iskolájának számos problémával kellett szembenéznie. Többek között ilyen volt a segédtanító fizetésének és nyugdíjjárulékának ügye, a faiskola elhanyagoltsága és gazdátlansága, illetve a tankötelesek nagy száma miatt szükségessé vált második és harmadik tanítói állomás megszervezése, továbbá egy harmadik tanterem felépítése. Munkánk során már szóltunk arról, hogy 1882-től a községben évi 100 forint díjazásért ismét alkalmaztak segédtanítót, akinek a fizetését 5%-os iskolai adó formájában lélekszám arányában vetették ki a község lakosaira, felekezetre való tekintet nélkül. Ez elégedetlenséget szült, főleg a protestáns földbirtokosok körében, így Laszkáry Gyula 1889-ben meg is fellebbezte ezt a határozatot. 1890-ben azonban ismét napirendre került a segédtanító fizetésének és nyugdíjának ügye, mivel Romhány az 1874 óta alkalmazott segédtanító nyugdíjjárulékát nem fizette, így 16 évi hátralékban volt. Ennek kapcsán a község jegyzője indítványozta, hogy a 100 forint fizetést a községi költségvetésbe vegyék fel, mert a lakosoktól való beszedés bizonytalan volt, ugyanis a szegény családok sokszor nem fizették be. A község képviselőtestülete azonban ettől elhatárolódott, sem a 100 forintos fizetést, sem pedig a nyugdíjjárulékot nem volt hajlandó fizetni, tekintettel arra, hogy az iskola római katolikus felekezetű, így a fenntartónak, vagyis a római katolikus hitközségnek kell a tanító fizetését állnia.[54] Az 1890 decemberében tartott vármegyei közigazgatási bizottsági közgyűlés jegyzőkönyvéből megtudhatjuk, hogy a község mégis vállalta a hátralékban lévő nyugdíjjárulék megfizetését, valamint a nyugdíjjárulékhoz való községi hozzájárulást is. A segédtanító fizetéséhez pedig évi 40 forinttal járult hozzá, melyből 30 forintot Laszkáry és Prónay földbirtokosok, 10 forintot pedig a plébános adott. A 100 forintnyi fizetéshez még hiányzó 60 forintot a római katolikus felekezetű lakosokra vetették ki adójuk arányában.[55] 1893-ban ismét napirendre került az ügy, ugyanis a római katolikus iskolaszék kérelmezte, hogy a segédtanítói fizetés terhét a község viselje, továbbá – mivel a 100 forint kevésnek bizonyult – emeljék meg azt évi 150 forintra. A község azonban ismét elzárkózott, továbbá a tanterem és a tanítói szoba fűtési költségeinek fedezésétől is. Feltételül szabta, hogy csak abban az esetben hajlandó ezeknek a terheknek a viselésére, amennyiben az iskola felekezeti jellege megszűnik, és községi iskolává alakul át.[56] A Néptanítók Lapjában közzétett segédtanítói álláshirdetésekből megtudjuk azt is, hogy a segédtanító fizetése 1894-től készpénzben már évi 120 forint volt, valamint a kántortanító általi ellátás és élelmezés 80 forint értékben (Pályázatok (1894.01.10).

[54] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 4/90. kgy. hat.

[55] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz, 2098/1894. Utasítás a tanítói állomás szervezése tárgyában, 1894.; MNL NML IV-401, 1. doboz, Nógrád Vármegye Közigazgatási Bizottságának közgyűlési jegyzőkönyve, 354/890. kgy. hat.

[56] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 12/93. kgy. hat.

*Néptanítók Lapja*, **27.** 3. sz. 30.). Ebből tehát láthatjuk, hogy a segédtanítónak 1894-től is csak az 1893. évi XXVI. tc. által kötelezően előírt minimális 200 forintot adták.

A segédtanító fizetése és nyugdíjjáruléka mellett az 1890-es évek során alapvető problémát jelentett a településen a faiskola állapota is. Az ezzel kapcsolatos problémák azonban nem csak Romhányt érintették, hanem az egész vármegyében jelentkeztek. A faiskolákat a legtöbb helyen az 1850-es illetve az 1860-as években végbement tagosítások alkalmával létesítették abból a célból, hogy a tanulókkal megismertessék a gyümölcstermesztés, illetve a kertészet alapjait. Azonban az intézmény nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, ugyanis szinte az egész vármegyében elhanyagolt volt. A községek határának tagosításakor a faiskolákat olyan helyeken jelölték ki, melyre más nem tartott igényt, tehát a faiskolák többsége teljesen hasznavehetetlen területeken létesült. További problémát jelentett, hogy nem rendeltetésüknek megfelelő célra használták, hanem vagy haszonbérbe adták, vagy parlagon hevert, esetleg a tanító saját hasznára ültette be kapásnövényekkel.[57] Az 1880-as évekre tehát szükségessé vált a probléma orvoslása. 1881-ben szabályrendeletet alkottak a faiskolák kezeléséről, melyben minden község számára kötelezően előírták a faiskolák létesítését, valamint a már létező faiskolák rendeltetésszerűen történő használatát és bekerítését. Mivel a faiskolák nagy része terméketlen területen volt kijelölve, így a szabályrendelet előírta az ilyen területek cseréjét, továbbá a faiskolák felügyeletére a községi bírókat és jegyzőket, kezelésére pedig a tanítókat utasította.[58] A faiskolaügy azonban csak nagyon vontatottan haladt előre, így 1883-ban a faiskolákat a Nógrád Megyei Gazdasági Egylet felügyelete alá helyezték.[59] A probléma azonban sok helyen még az 1890-es években is fennállt, melyet az is bizonyít, hogy 1894-ben törvényt kellett alkotni a faiskolákról és a fásításokról. A részletes szabályozást az 1894. évi XII. tc. VI. fejezete tartalmazza. Romhányban a faiskolaügy 1893-ban vált több ízben is a képviselőtestület napirendi pontjává. A községben az 1861-ben végbement tagosításkor hasítottak ki földet faiskola céljára. A terület azonban a vizenyős talaja miatt nem felelt meg a célnak, ezért a község haszonbérbe adta.[60] Minden valószínűség szerint az 1864/65-ös tanévről szóló jelentés ezért nem is szól a faiskola létezéséről.[61] Feltehetően a vármegyei szigorítások miatt a község 1891-ben a régi faiskola helyett egy új, jobb minőségű szántóföldből hasított

[57] MNL NML XV-15, 494. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 10. 12. sz. Valami a szorgalmi kertekről (1882.03.19)

[58] MNL NML XV-15, 494. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 9. 13. sz. Szabályrendelet a községi faiskolákról (1881.03.27)

[59] MNL NML XV-15, 495. tekercs, Nógrádi Lapok és Honti Híradó, 11. 50. sz. Cantatio post festa (1883.12.16)

[60] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 12/93. kgy. hat.

[61] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 4. doboz 1860–1865, Táblázat a Romhányi egyházközségben lévő népiskolák állapota iránt az 1865. tanévben

ki 1 holdnyi területet, melyet haszonbérbe adtak 7 forint 80 krajcárért, illetve azzal a feltétellel, hogy a bérlő köteles a területet vad gyümölcsfacsemetékkel beültetni. Emellett a község rendelkezett még egy – a Topolyos nevű területből kihasított – 100 négyszögöl kiterjedésű szederfaiskolával is.[62] Problémát jelentett azonban, hogy a helyi kántortanító, Trautwein Gyula a gyümölcsfák oltásában és kezelésében járatlan volt, de szándékot sem tanúsított a faiskolák iránt, így azok kezelésével az egyik uradalmi kertészt bízták meg.[63] A község tudatában volt annak, hogy a faiskolák helyzete tarthatatlan, viszont megoldást csak abban látott, ha vezetésüket a kántortanító veszi át. Erre nem utasíthatta, ugyanis ez a római katolikus iskolaszék hatáskörébe tartozott, viszont a község faiskolaügy melletti elkötelezettségét mutatta, hogy hajlandónak mutatkozott a faiskolák fenntartásával járó költségek fedezésére, valamint a kántortanító pénzbeli jutalmazására is. Hogy megoldódjon a faiskola ügye, a képviselőtestület 1893-ban kérvényt intézett a vármegyéhez, hogy eszközölje ki az egyházmegyei hatóságnál a kántortanító faiskola kezelésére való utasítását.[64]

A 6–12 éves tanköteles gyermekek száma az 1890-es évek elején jelentősen megnövekedett mind a vármegye, mind pedig a község esetében. Vármegyei szinten a legnagyobb mértékű növekedést az 1891/92-es illetve az 1892/93-as tanév között figyelhetjük meg, mértéke 17,6% volt. Romhány esetében a legnagyobb mértékű növekedést az 1889/90-es, illetve az 1890/91-es tanév között figyelhetjük meg, ekkor a növekedés mértéke 22,4% volt. Az elemi iskolai tankötelesek száma a községben azonban az 1890/91-es tanévtől az 1892/93-as tanévig tartósan magas volt, 218–234 fő között alakult, majd az 1893/94-es tanévben hirtelen 187 főre csökkent, ami megegyezett az 1887/88-as szinttel. Az elemi iskolába ténylegesen járó gyermekek száma a vármegye egészében szintén növekedést mutatott az 1890-es évek elején. Községünk esetében azonban nem figyelhetünk meg ilyen tendenciát, ugyanis egyik tanévben magasabb, másik tanévben alacsonyabb volt az elemi iskolát látogatók száma. Az 1889/90-es, illetve az 1890/91-es tanév között 39 fővel gyarapodott a mindennapi iskolát látogatók száma. Az 1893/94-es tanévre ezen a téren is nagy csökkenés figyelhető meg, ebben a tanévben 49-cel kevesebb gyermek járt iskolába, mint az előzőben. Az elemi iskolát látogató gyermekek arányának vizsgálatakor az eddigiektől eltérő képet kaptunk. Nógrád vármegyében az 1891/92-es és az 1893/94-es tanév között a tankötelesek 80–90%-a járt iskolába. Községünk esetében ugyanezekben a tanévekben a 6–12 éves tanköteles gyermekeknek 83–88%-a látogatta a tanodát, mely az 1889/90-es és az 1890/91-es tanév során tapasztalt 90–91%-os arányhoz képest romlott. Az 1891/92-es tanévre az elemi iskolát látogató gyermekek aránya 92,2%-ról 84,7%-ra esett vissza. Hasonló csökkenést figyelhetünk meg az 1893/94-es tanévben is, ekkor 88%-ról 84%-ra esett vissza.[65]

[62] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 12/93. kgy. hat.
[63] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 1/93. kgy. hat.
[64] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 9/93. kgy. hat.
[65] Magyar Statisztikai Évkönyv. Új Folyam 1893–1899. Országos Magyar Királyi Statisztikai

A tanköteles gyermekek nagy számából eredő infrastruktúrahiányt a korban is aggasztónak találták, ugyanis az 1894. május 4-én iskolalátogatást tartó királyi tanfelügyelő elrendelte a harmadik tanterem felépítését.[66] Ugyanezen év őszén a váci püspök is „siralmas" jelzővel illette a romhányi tanügyi állapotokat, melynek okát a második tanítói állomás hiányában látta.[67] A községbe ugyanis évente kerestek segédtanítót, melyet aztán vagy sikerült szerezni, vagy nem. Például az 1889/90-es tanévben nem találtak segédtanítót, így az egyik osztályt a káplán tanította. Az 1890-es évek első felében a településen segédtanítóként működött 1890–92-ig Sipos Jenő, majd 1-1 tanéven át Stevola Péter és Lehoczky Sándor.[68]

1894 nyarán tehát napirendre került, hogy a segédtanítói állomást a tankötelesek nagy száma miatt rendes tanítói állománssá kell átalakítani, továbbá egy harmadik tanítói állomást, egy harmadik tantermet és két tanítói lakást kell létesíteni. A segédtanító fizetését államsegély útján 300 forintra kívánták kiegészíteni, amennyiben azt rendes tanítói állománssá szervezik át.[69] A tanító fizetésének az 5%-os iskolai adó útján való fedezéséből azonban vita pattant ki az iskolaszék, a földbirtokosok és a plébános között. A plébános és a püspök az 5%-os iskolai adót a hitközség tagjaira akarta kivetni, az iskolaszék azonban ez elől elzárkózott, csak a felekezet nélküli politikai községre való kivetést volt hajlandó megszavazni. Az evangélikus földbirtokosok viszont csak akkor szavazták volna meg a felekezet nélküli adókivetést, ha az iskola római katolikus felekezeti jellege megszűnik és községi iskolává alakul át.[70] A püspök azonban erről hallani sem akart, így utasította a plébánost, hogy a segédtanítói állomás önállósítása után a tanítónak járó évi 300 forint fizetését a hitközségtől 5%-os iskolai adó formájában beszedett 143 forint 57 krajcárból, illetve az államsegélyként kért 156 forint 43 krajcárból fedezzék.[71] Ilyen feltételek mellett 1894 szeptemberében Szotfrid József acsai születésű tanítót választották meg segédtanítónak évi 120 forint készpénzbeli, továbbá a kántortanító által nyújtott 80 forint értékű ellátás fejében. A már kérelmezett államsegély elnyerése után a segédtanító állomását rendes tanítóivá akarták átalakítani, fizetését pedig 300 forintra kiegészíteni. A

Hivatal, Budapest, 1894–1900.

VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 8–9. doboz 1889–1904, Informatio scholaris Districtus Romhány 1890–1894.

[66] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz, 2098/894. Utasítás a tanítói állomás szervezése tárgyában, 1894.

[67] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 9. doboz 1893–1904, 3909/894. Informatio scholaris Districtus Romhány, 1894.

[68] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 8–9. doboz 1889–1904, Informatio scholaris Districtus Romhány 1890–1894.

[69] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz, 2098/894. Utasítás a tanítói állomás szervezése tárgyában, 1894.

[70] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz, 2793/894. Előterjesztés a romhányi második önálló tanítói állomás szervezése tárgyában, 1894.

[71] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz, 3313/894. A plébános aggályai a tanítói állomás szervezése körül, 1894.

megválasztott segédtanító azonban a tanév megkezdése után 2 nappal lemondott, mert a váci siketnémák intézetében kapott állást. Így tehát a romhányi iskola 200 elemi iskolás tankötelezettje egyetlen tanítóra, Trautwein Gyulára maradt.[72] Mivel a kántortanító ennyi diákot képtelen volt egyszerre tanítani, így csak a 90 felsőbb éves gyermek járt iskolába. Az 1894/95-ös tanévben tehát a 110 kisebb gyermek tanítását a 2 káplánra akarták bízni, akik ezt az államsegély elnyerése fejében hajlandóak is voltak elvállalni. Ellenkező esetben tartani lehetett az iskola bezárásától, hiszen nem volt tanító. A váci püspök ezt 1894 decemberében engedélyezte is, melyre a vallás- és közoktatásügyi miniszter jóváhagyását kérte.[73]

1896 nyarán sok viszontagság után megvalósult a községben a második és a harmadik tanítói állomás megszervezése. A második tanítói állomásra Hartl György perbetei tanítót választották meg évi 400 forint fizetésért, amelyből 143 forintot a hitközség által, 257 forintot pedig államsegély formájában fedeztek. A harmadik tanítói állomást Pergő József vadkerti tanító töltötte be, fizetése szintén évi 400 forint volt, melyet teljes egészében államsegély formájában fedeztek. A készpénzbeli fizetésen kívül mindkét tanítót megilletett egy 1 szobás lakás, illetve egy ½ hold területű kert.[74] Láthatjuk tehát, hogy a tanítók fizetését az évi minimális 300 forint helyett államsegéllyel évi 400 forintra egészítették ki az 1893. évi XXVI. tc. alapján. A tanítók megválasztásával megoldódott a faiskola szakszerű kezelésének ügye is, melyért a község képviselőtestülete évente 20 forint jutalmat szavazott meg.[75]

Miután a 3 rendes tanítói állomás felállítása megtörtént, hozzá kellett látni a harmadik tanterem felépítéséhez. Mivel az iskolaépület a község tulajdona volt, s az épületet is a község tartotta fenn, így a községi képviselőtestületnek kellett gondoskodnia az építkezésről. 1894-ben a községet egy nyári gyermekmenhely – mai nevén napköziotthon – építésére kötelezték, így a képviselőtestület 1896-ban felvetette, hogy a menedékházat úgy is fel lehet építeni, hogy az egyben iskola és tanítói lakás is legyen. Tehát igyekezett a kötelezettségét költséghatékonyan teljesíteni. Mivel az építkezés előkészületei előreláthatólag hosszabb időt vettek igénybe, s az nem volt kivitelezhető az 1896/97-es tanév kezdetéig, így erre az iskolai évre a község egy lakóházat bérelt ki harmadik tanterem és tanítólak

[72] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz, 4330/894. Előterjesztés a romhányi iskolai állapotokról, 1894.

[73] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz, 5069/894. Az iskolaszék kérelme az iránt, hogy engedje meg a káplánoknak az iskolában a tanító helyettesítését, 1894.

VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz, 5268/894. Folyamodvány a nagyméltóságú vallás és közoktatási magyar királyi minisztériumhoz, melyben a káplánok részére tanítási engedély kéretik, 1894.

[74] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz, 3231/896. A tanítók választásáról felvett jegyzőkönyv jóváhagyásra felterjesztetik, 1896.

[75] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 7/96. kgy. hat.

gyanánt, melyet a szükséges taneszközökkel és padokkal be is rendeztek.[76] Még 1896 augusztusában a képviselőtestület hozzálátott a létesítendő tanterem helyének kiválasztásához. Mivel évtizedek óta problémát jelentett a községben, hogy a Domb és Pást nevű falurészen élő gyermekeknek naponta 2-3 km-t kellett megtenniük az iskoláig, melyet esős és téli időszakban a sáros utak, illetve a Lókos-patak áradásai még jobban megnehezítettek, így célszerűnek látták, hogy az új tantermet a Dombon építsék fel. Erre találtak is egy – a község tulajdonát képező – beépítetlen közteret, ahol a gyermekeknek megfelelő területű udvart is tudtak volna biztosítani.[77] 1897 februárjában azonban ezt az elképzelést módosítani kellett, ugyanis, bár indokolt lett volna a tanterem Dombon történő felépítése, azonban ennek kivitelezése több ezer forintba került volna, továbbá szükségessé tette volna egy 4. tanítói állás megszervezését is. A község azonban csak 600–700 forintnyi fedezettel rendelkezett, így a dombi iskola kivitelezésére képtelen lett volna. Ebből kifolyólag a képviselőtestület úgy döntött, hogy a község „Falu" nevű részén lévő régi iskolaházat bővíti ki úgy, hogy az 3 tanteremből és 2 tanítói szobából álljon. Az építkezést 1897 nyarára tervezték kivitelezni.[78] 1897 tavaszán azonban Nógrád Vármegye Közigazgatási Bizottságának nyomására a képviselőtestület elhatározta, hogy egy községi fenntartású gazdasági ismétlő iskolát létesít. Ennek feltételei a településen adottak is voltak, ugyanis rendelkezett megfelelő faiskolával és kertészeti szerszámokkal, a 3 helybeli tanító az ismétlő iskolában való tanítást elvállalta, továbbá az év nyarán kibővíteni tervezett elemi iskolában tantermek is rendelkezésre álltak volna. Az ismétlő iskola fenntartását a politikai községre kivetett – még fel nem használt – 5%-os iskolai adóból kívánták fedezni, mely 59 forintot és 40 krajcárt tett volna ki. Csupán a tanítók tiszteletdíjára nem volt fedezet, erre viszont államsegélyt kívántak kérni.[79] 1897 júliusában hozzákezdtek a felekezeti iskola épületének kibővítéséhez, melyet a tanév kezdetére be is fejeztek. Az építkezés költsége összesen 1747 forintra rúgott, mely összeget a község pénztári maradványából, a különféle alapokból vett kölcsönből, továbbá az alispántól a közmunkaalapból kölcsönként kérelmezett 208 forintból teremtették elő.[80]

A községi fenntartású gazdasági ismétlő iskola megalapítása negatív hatást is gyakorolt a felekezeti iskolára, ugyanis eddig szokásban volt, hogy az iskola fűtési költségeihez a földbirtokosok is hozzájárultak. Az 1898/99-es tanévtől azonban ezt az adományt megtagadták a felekezeti iskolától, de a gyermekek sem hordtak fát az iskolába, mert csak drágán lehetett beszerezni. Fadeputátum hiányában az 1898/99-es tanévben a községben lévő tantermek heteken keresztül fűtetlenek voltak, ezért az 1899/1900-as tanévre szóló költségvetésbe fel kellett venni a fűtés címén 138 forintot, viszont fedezet nem volt rá. Az

[76] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 5/96. kgy. hat.
[77] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 6/96. kgy. hat.
[78] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 2/97. kgy. hat.
[79] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 6/97. kgy. hat.
[80] MNL NML V-302, 1. doboz, Képviselőtestületi jegyzőkönyvek 1886–1897. 8/97. kgy. hat.

előállt helyzet megoldásának reményében a plébános kérvényezte a püspöktől, hogy a tanítók fizetését államsegély útján emeltesse meg 138 forinttal, amely nyomán fedezetet nyerne az iskola fűtési kiadása. A püspök azonban az engedélyt megtagadta, hiszen államsegélyt csak a 400 forintnál kevesebb fizetéssel rendelkező tanítók kaphattak, Romhányban viszont a tanítók fizetése elérte ezt az összeget.[81] Ehhez kapcsolódóan egy másik problémával is meg kellett küzdenie a romhányi tanodának, illetve az azt fenntartó hitközségnek. Még 1896-ban azzal a feltétellel választották meg Pergő és Hartl tanítókat, hogy csak 1-1 szobából álló lakást kapnak. 1899-re azonban ismét előtérbe került az ügy, ugyanis Nógrád Vármegye Közigazgatási Bizottsága februárban határozatot hozott arról, hogy a romhányi iskolaszéknek a törvény erejénél fogva kötelessége a tanítói részére lakás, illetve lakáspénz biztosítása. A hitközség azonban erre szegénységénél fogva képtelen volt, ugyanis sem telekkel, sem pedig a tanítói lakás felépítéséhez elegendő készpénzzel nem rendelkezett. Átmeneti megoldásként – az alispán nyomására – felajánlotta a tanítóknak, hogy lakás és kertilletmény helyett évi 100-100 forintot ad a lakáspénzként, negyedévenkénti 25 forintos részletekben, de csak abban az esetben, ha az államtól segélyként kért 138 forintot megkapja. A hitközség segélykérelmét azonban elutasították. Ugyanezen év szeptemberében a Közigazgatási Bizottság határozatot hozott arról, hogy az 1893. évi XXVI. törvénycikknek megfelelően a tanítóknak legalább két padozott szobából, egy konyhából és egy kamrából álló lakást kell biztosítani, s ez a romhányi iskola tanítóira nézve is kötelező érvényű volt. Figyelembe véve azonban a hitközség szegénységét, a tanítói lakások és illetmények rendezésére 1900. szeptember 1-ig haladékot engedélyezett. Az így kialakult helyzet miatt a tanítók is türelmetlenek voltak. Pergő József 1899 októberében kérvényt intézett a főszolgabíróhoz, hogy hajtsa be a hitközség által még áprilisban megígért 100 forint lakáspénzt, melynek első részletét szeptemberben kellett volna kifizetni. A kérvény rendkívül értékes számunkra, ugyanis képet kaphatunk egy XIX. század végi falusi tanító anyagi helyzetéről. Pergő tanító a saját helyzetét a következőképpen mutatta be: „[...] *ki ismeri egy 400 forintos tanítónak amúgy is nyomorúságos s annyiszor epébe mártott kenyerét s kinek osztályrészül nem jut más, mint egy-egy rúgás azoktól, kik kenyeret úgyse tudnak adni* [...]”.[82] A tanító valóban szűkös körülmények között élhetett, ugyanis annak ellenére, hogy a hitközség a tanítói illetmények rendezésére csaknem 1 évnyi haladékot kapott a Közigazgatási Bizottságtól, mégis egy korábbi megállapodásra hivatkozott, miszerint a hitközség ígéretet tett arra, hogy 1899 szeptemberétől fizet. A község plébánosa azonban másképpen látta a tanító helyzetét, melyet a következő szavakkal mutatott be a főszolgabírónak: „[...] *Pergő József tanító úrnak lakás miatt panasznyújtásra*

[81] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz, 1775/899. A tanítók fizetésének fedezésére az államsegély 138 forinttal felemeltetni kéretik, 1899.

[82] MNL NML V-302, 5. doboz, 1381/899. Pergő József romhányi tanító kérvénye tanítói fizetésének behajtása tárgyában, 1899.

*oka sem lehet, mert ő neki, mint nőtlen fiatal embernek, oly tisztességes egy szobából álló lakása van, melyben a legkényesebb természetű úri ember is el lakhatik* [...]" [83] A főszolgabíró Pergő József kérelmét egyelőre elutasította, mivel a hitközség az illetmények rendezésére haladékot kapott. A tanítói lakás ügyében az iskolaszék a politikai községtől kívánt segítséget kérni, mégpedig oly módon, hogy a tulajdonában álló kovácslakot adja át a hitközségnek, s abból egy tanítói lakást és egy tantermet alakítsanak ki, valamint a jelenlegi iskolaházat is alakítsák át úgy, hogy a törvény rendelkezéseinek megfeleljen.[84] Az ügy további fejleményeiről források hiányában nincs tudomásunk.

Az 1898/99-es tanév során másik veszteség is érte az iskolát, ugyanis 1898. december 6-án elhunyt az iskolaügy egyik legfőbb támogatója, Bagyinszky Frigyes iskolaszéki és képviselőtestületi tag. A tanodáról halála után is kívánt gondoskodni, így 600 koronát hagyományozott a községnek, – ami egy rendes tanító egy évi minimális fizetését jelentette – hogy azt iskolai célokra fordítsák, viszont az összeget csak felesége halála után kaphatták kézhez.[85] A Bagyinszky-hagyomány sorsának tárgyalása azonban tanulmányunk időbeli keretein kívül esik.

A XIX. század legvégére tehát egy 3 tanteremből álló iskolával, egy gazdasági ismétlő iskolával, valamint 3 rendes, okleveles tanítóval büszkélkedhetett a község, akik hosszú éveken keresztül végezték a romhányi gyermekek oktatását és nevelését. A század végére az iskolalátogatók arányában is nagymértékű javulás következett be, ugyanis az 1899/1900-as tanévben a tankötelesek 100 %-a járt iskolába, míg Nógrád vármegye egészére nézve ez csak 83% volt. A tanodában a diákok vallástant, olvasást és írást, számtant, földrajzot, természetrajzot, természettant, polgári jogi ismereteket, történelmet, éneket és testgyakorlatot tanultak. Tankönyvként továbbra is a Szent István Társulat tankönyveit használták. Az iskola tanszerekkel megfelelően el volt látva, a tantermekben megtalálhatóak voltak a fali táblák, a számológép, a természetrajzi és természettani ábrák, földgömb, valamint Magyarország és Európa térképe is.[86]

A romhányi iskolaügy régmúltját áttekintve láthatjuk, hogy a vizsgált időszak közel sem volt nyugodt a községben. Az oktatás felekezeti jellege, illetve az iskolaépület és a tárgyi feltételek község által való biztosításának kötelessége állandó vita tárgyát képezte, mely azt az érzést kelti, hogy az iskolának valójában nem volt igazi gazdája. Az 1868-as népoktatási törvény elvárásainak való

[83] MNL NML V-302, 5. doboz, 1381/899. Pergő József romhányi tanító kérvénye tanítói fizetésének behajtása tárgyában, 1899.

[84] MNL NML V-302, 5. doboz, 1381/899. Pergő József romhányi tanító kérvénye tanítói fizetésének behajtása tárgyában, 1899.

[85] MNL NML V-302, 1. doboz, Közgyűlési jegyzőkönyvek 1903–1907. 9/904. kgy. hat.

Az 1892. évi XVII. tc. értelmében új pénznemként vezették be a koronát, s az összehasonlíthatóság kedvéért közöljük, hogy 1 ezüst forint 2 ezüst koronával egyezik meg.

[86] VPKL Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris, 9. doboz 1893–1904, 3163/1900. Értesítvény a rományi római katolikus népiskoláról az 1899/1900 tanévre.

megfelelés éppen ezért sok esetben nehézségekbe ütközött. Mindezek mellett – ha a tankötelesek és az iskolát látogatók arányát vizsgáljuk – láthatjuk, hogy az iskola igyekezett megfelelni a vele szemben támasztott elvárásoknak, sok esetben jobb arányt mutatva a megyei és az országos trendeknél. A levéltári forrásokat, a statisztikai adattárakat és a szakirodalmat felhasználva igyekeztünk megrajzolni Romhány község iskolaügyének történetét a vizsgált időszakban, s ahol erre lehetőség kínálkozott, ott a kapott adatokat, információkat megyei illetve országos kontextusba ágyazva vizsgáltuk. A legtöbb esetben azt láthatjuk, hogy a helyi adatok kedvezőbbek, mint az országos vagy éppen a megyei értékek. A romhányi iskolát tehát a nehézségek ellenére is sikeresnek, viszonylag népszerűnek tekinthetjük. Tanulmányunkban láthattuk, hogy a XIX. században tapasztalható fejlődés mellett számos probléma is jelen volt, hiszen a község, illetve az iskolát fenntartó hitközség anyagi erejénél fogva sokszor nem tudott megfelelni a törvények rendelkezéseinek. Bár a fejlődés tagadhatatlan, a nehézségek még a XX. században is érezhető módon nyomták rá bélyegüket a község népoktatásának ügyére.

## Levéltári források

Magyar Nemzeti Levéltár Nógrád Megyei Levéltára (MNL NML) IV-1/b Megyei törvényhatóságok, Nógrád Vármegye Nemesi Közgyűlésének iratai, Közgyűlési iratok (1610–1848), 390. doboz

Magyar Nemzeti Levéltár Nógrád Megyei Levéltára (MNL NML) IV-152/b, Megyei törvényhatóságok, A Nógrádi Császári Királyi Megyehatóság iratai, Megyefőnöki általános iratok (1850–1860), 105, 120. doboz

Magyar Nemzeti Levéltár Nógrád Megyei Levéltára (MNL NML) IV-401, Megyei törvényhatóságok, Nógrád vármegye főispánjának iratai (1872–1923), 1. doboz

Magyar Nemzeti Levéltár Nógrád Megyei Levéltára (MNL NML) V-302, Mezővárosok, rendezett tanácsú városok, községek, Romhány nagyközség iratai (1886–1950), 1, 5. doboz

Magyar Nemzeti Levéltár Nógrád Megyei Levéltára (MNL NML) VI-501, A központi államigazgatás területi szervei, Nógrád Vármegye Tanfelügyelőségének iratai (1870–1950), 1. doboz

Magyar Nemzeti Levéltár Nógrád Megyei Levéltára (MNL NML) XV-15, Gyűjtemények, Mikrofilmek gyűjteménye, Nógrádi Lapok és Honti Híradó (1873-1890) 493-496. tekercs

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára, C, Helytartótanácsi Levéltár, Magyar Királyi Helytartótanács regisztratúrája, C 69 Departamentum scholarum nationalium (1776-1848), Normalia, 1845

Váci Püspöki és Káptalani Levéltár (VPKL) Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Acta Parochiarum, Romhány, 1. doboz 1774–1869

Váci Püspöki és Káptalani Levéltár (VPKL) Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Acta scholastica, 1. doboz 1736–1845

Váci Püspöki és Káptalani Levéltár (VPKL) Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Informatio scholaris 1770–1900. Váci Püspöki és Káptalani Levéltár (VPKL) Püspöki levéltár, Váci Püspöki Hivatal iratai, Iskolai iratok, Schola, Romhány 1895–1950, 1. doboz

Váci Püspöki és Káptalani Levéltár (VPKL) Plébániai levéltár, A romhányi r.k. plébánia iratai 1702–1997.

## Felhasznált irodalom

Chobot Ferenc (1913): *A romhányi plébánia története*. Szent István Társulat, Budapest.

*Ezer év törvényei*. Letöltés: `https://1000ev.hu/` Letöltési idő: 2017. április 23.

Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből.* Iskolakultúra, Pécs.

*Magyar Statisztikai Évkönyv. Új Folyam 1893–1899*. (1894–1900) Országos Magyar Királyi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.

*Néptanítók Lapja* (1874). **7.** 14. és 24. sz.

Pályázatok (1875.09.30). *Néptanítók Lapja*, **8.** 18. sz. 325.

Pályázatok (1882.09.09). *Néptanítók Lapja*. **15.** 36. sz. 572.

Pályázatok (1894.01.10). *Néptanítók Lapja.* **27.** 3. sz. 30.

Nóbik Attila (2006): *Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében*. Iskolakultúra, **16**. 4. sz. 41–48.

Pacséri Károly (1900, szerk.): *Nógrádvármegye népoktatásának története*. Balassa Gyarmati Könyvnyomda Részvénytársaság, Balassa Gyarmat.

Pukánszky Béla – Nóbik Attila (2015): *A magyar iskoláztatás története a 19–20. században*. Letöltés: `http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Magyar_isk_tortenete/index.html` Letöltési idő: 2017. április 23.

Pedagógiatörténeti Szemle • 2. évf. 3–4. sz. 49–64. o. • 2016
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2016.3.3

# Rituálé-kutatás a „MondoCon" szimbolikus világában

Szente Dorina

ELTE PPK Neveléstdományi Doktori Iskola

Kutatásom során a serdülőkort, mint átmeneti szakaszt vizsgáltam egy iskolán kívüli közösségi program a „MondoCon" keretein belül. Az antropológia és a pszichológia egyaránt átmeneti időszaknak tekinti ezt az életszakaszt, amelyben az identitás kialakulása, a személyiség formálódása, az én meghatározása bekövetkezik. A kortárskapcsolatok, közösségi identitás iránti vágyat az iskolán kívüli lehetőségek sokszínűsége mutatja a legjobban. A vizsgált rendezvény központi eleme a játék, amely lehetővé teszi számunkra, hogy kilépjünk a mindennapi életünkből, túllépjünk az élet azonnali szükségletein, gondjain. Kutatásom során két kutatási kérdést fogalmaztam meg, melyeket a tartalomelemzés és a megfigyelés módszereivel dolgoztam ki. Az egyik a látott jelenség elméleti megközelítésére irányul, arra kérdez rá, hogy, milyen szerepük van az iskolán kívüli közösségeknek a serdülőkor átmeneti szakaszában? A másik közvetlenül a vizsgált rendezvényre irányul. Arra keresi a választ, hogy milyen rituális elemek jelennek meg a „MondoCon" rendezvényen, illetve azok miként segítik elő a serdülőkori átmeneti élethelyzetek feldolgozását? A tanulmány első felében a téma elméleti hátterének megalapozása, a rituálé különböző értelmezési lehetőségei kaptak szerepet. Majd az átmeneti rituálék, a serdülőkor, mint átmeneti állapot kifejtésére törekedtem. A tanulmány második felében a rendezvény helyszínén írt napló bejegyzéseimmel tűzdelt reflexióval elemezem az iskolán kívüli közösség fontosságát. A serdülőkor bizonytalanságokkal teli átmeneti állapotában a MondoCon-hoz hasonló rendezvények lehetőséget biztosítanak a szabadságra, kilépésre a mindennapok világából. Átrendezik az online tér által keltett feszültségek struktúráit és a játék eszközével vezetik vissza a fiatalokat, a természetes gyermek állapotába.

Kulcsszavak: átmeneti rituálék, serdülőkor, megfigyelés

## Bevezetés

Körülbelül két évvel ezelőtt utaztam a villamoson, mikor egy különös társaság szállt fel. A csoport minden tagja jelmezszerű ruhákat, feltűnő parókákat vi-

selt. Nem volt farsang, sem április elseje, így szokatlan látványt nyújtottak a szürke hétköznapokban. Néhány hónappal később meghívást kaptam egy rendezvényre, amely a japán képregények, rajzfilmek, a kultúra jegyében nyújtott szabadidős, közösségi programot fiataloknak és idősebbeknek egyaránt, de főleg serdülőkorú fiúknak és lányoknak. Így vettem részt, életem első MondoCon rendezvényén, a Hungexpo hatalmas épületeiben, ahol úgy éreztem magam, mint Aliz, aki egy másik világba lépett. A kezdeti sokk után, valamint amikor megláttam az első „Ingyen ölelés" táblát lengető fiatalt, úgy éreztem kutatási terepre akadtam antropológiai és pedagógiai szempontból egyaránt.

Kutatásom során a serdülőkort, mint átmeneti liminális szakaszt vizsgáltam egy iskolán kívüli közösségi program (MondoCon) keretein belül. Ehhez többek között Victor Turner (1997, 2007) munkáit használom fel, amelyekben az átmeneti rituálék, liminalitás és communitas adták a kutatásom alapfogalmait. A tanulmány első felében a téma elméleti hátterének megalapozása, a rituálé különböző értelmezési lehetőségei kaptak szerepet. Majd az átmeneti rituálék, a serdülőkor, mint liminális állapot kifejtésére törekedtem. A serdülőkor, a pedagógiatörténet szempontjából egy olyan átmeneti időszak, ami korábban ebben a formában nem létezett. Az információs- és kommunikációs technológia fejlődésével olyan átmenetet hozott létre az életszakaszok között, amelyben a kortárscsoportok, sajátos rituálék kialakulása elengedhetetlen. A tanulmány második felében a rendezvény helyszínén írt napló bejegyzéseimmel tűzdelt reflexióval elemezem az iskolán kívüli közösség fontosságát, amely fontos szerepet tölt be a korábban említett átmeneti szakaszban.

## A kutatásról

Jelen kutatás a megfigyelésre, reflektív naplóra épül, amely az etnográfia módszertani eszközeként jelenik meg. (*Mészáros*, 2009, 2014) Az etnográfiai kutatás egyik jellegzetessége a vizsgálat fejlődő, változó jellege, amelyben a megfigyelőnek minél kevesebb előzetes tudással, kategóriákkal, megfigyelési szempontokkal kell rendelkeznie.

Bronislaw Malinowski szerint a kutatás fontos eleme, hogy a terepet ismeretlennek kell tekinteni, saját tapasztalatok által, személyes élményeket kell gyűjteni. A kutatómunka végső célja az interpretáció, az összegyűjtött tapasztalatok és belülről jövő értelmezésük lefordítása. Mindezt egyfajta „kívül- és belül állás" jellemzi, tehát az esemény belülről való megélése és külső szemmel tekintő önreflexió az érzésekre, cselekvésekre, értelmezésekre. (*Malinowski*, 1972) Jelen esetben a helyszín számomra nem volt ismeretlen, mivel egyszer részt vettem ezen a programon egy évvel korábban. Akkor azonban nem kutatási céllal érkeztem, csupán csak kísérőként. Kutatási motivációm azonban akkor fogalmazódott meg bennem, amikor megláttam, hogy ez a rendezvény rituális szempontból milyen összetett szimbolikával rendelkezik. A megfigyelés során a célom volt, hogy külső szemlélőként egy-egy helyen megtelepedve, beszél-

getésükbe bele-bele hallgatva, figyeljem a rendezvény dinamikáját, a fiatalok viselkedését, ruházatát.

Earl Babbie a résztvevő megfigyelés módszerét a megfigyelő lehetséges szerepei szerint vizsgálva, azt több szintre osztja. A terepkutatás egyik meghatározása szerint, az a személy valódi résztvevője az eseményeknek, akinek kutatói identitása és célja nem ismert azok előtt, akiket megfigyel, igyekszik a legtermészetesebben viselkedni, életük azon területén és azon helyzetében, amely a vizsgálat tárgyát képezi. Ez a módszertani megközelítés azonban számos etikai problémát felvet. Elsősorban etikus-e megtéveszteni azt, akit vizsgálunk azt remélve, hogy majd bízik bennünk. A kutató nem a megtévesztés kedvéért teszi, amit tesz, hanem azért mert azt reméli így érvényesebb és megbízhatóbb adatokhoz fog jutni. Az is előfordulhat, hogy azzal, hogy egészen résztvevője az eseményeknek, befolyásolja azt, amit vizsgálni szándékozik. Résztvevőé válik, és már nem tudja kívülről tekinteni a megfigyelés tárgyát. Jelen kutatásom szempontjából a legjobb megoldásnak a megfigyelőként részt vevő szerepet találtam. Ez azt jelenti, hogy a kutató folyamatos interakcióban áll a megfigyeltekkel, de nem tesz úgy mintha maga is résztvevő lenne, nyíltan vállalja kutatói helyzetét. Munkája így összetettebb, a jelenségeket megfigyeli, megtapasztalja, és egy jól kidolgozott dokumentációs rendszerben rögzíti azokat. Természetesen ez a módszer sem tökéletes, számos veszélyt hordoz magában. (*Babbie*, 2003. 308–309.o.)

Megfigyeléseimet, reflexióimat, napló formában rögzítettem, majd a korábban írtakra reagálva elemeztem néhány különösen érdekes szituációt. Kutatásom során két kutatási kérdés fogalmaztam meg. Az egyik a látott jelenség elméleti megközelítésére irányul, arra, hogy, milyen szerepük van az iskolán kívüli közösségeknek a serdülőkor átmeneti szakaszában? A másik közvetlenül a vizsgált rendezvényre irányul. Arra keresi a választ, hogy milyen rituális elemek jelennek meg a „MondoCon" rendezvényen, illetve azok miként segítik elő a serdülőkori átmeneti élethelyzetek feldolgozását. A kutatást több szakaszra tagoltam. Az első szakaszt a rendezvényen való első megjelenésem jelentette, amikor felfigyeltem a program különlegességére, a kutathatóságának átgondoltabb lehetőségeire. Ezért, amikor második alkalommal ellátogattam a helyszínre, már kutatási tervvel, kérdésekkel kezdhettem neki a további megfigyeléseknek. Miután ezek az összejövetelek számos spontán elemet is tartalmaztak, előre megfogalmazott kérdéseim csak főbb pontjaikban voltak adekvátak, számos későbbi improvizációs lehetőséget nyitva hagytak.

## Elméleti háttér, avagy a rituálé értelmezési lehetőségei

A társadalomtudományi kutatások terén egyre több munka foglalkozik a rituálé jelenségével. Leginkább a posztmodern tudományfelfogás és életérzés megközelítéseiben nyernek új értelmet, valamint a mai neveléstudomány is egyre gyakrabban és többféle megközelítésben foglalkozik a témával. Miután szá-

mos társadalmi területen játszik szerepet, nincs általánosan elfogadott egységes elmélete.

Christoph Wulf (2007, 216. o.) szerint „a rituálé kompenzálja az identitás a közösség, valamint a rend és a biztonság elvesztését, ami a szociális és kulturális rendszerek eróziójával, az egyre erőteljesebb individualizálódással, valamint az életviszonyok mind absztraktabbá és virtuálisabbá válásával jár." Véleménye szerint jelen van a vallásban, a politikában, gazdaságban, tudományokban, a családban, az iskolában is. Minden fentiekben jelzett formájának funkciója a változás folyamatosságának biztosítása. Ennek során a rituálé vizsgálható kulturális szimbólumrendszerként, kommunikációs sablonként, színpadias elrendezésként, szociális jelenségként, valamint azokat megkonstruáló folyamatként. A témában megjelent kutatások arra utalnak, hogy mindegyik megközelítés hordoz valamilyen összetevőt.

Véleményem szerint ez a sokszínűség az oka annak, hogy nehéz egy általános definíció megalkotása (*Assmann*, 2004; *Géczi*, 2007; *Turner*, 2002; *Wulf*, 2004, 2007). Fontos kiemelni, hogy, a rituálék, rítusok, szimbolikus természetű, szabályok által irányított tevékenységek, tudják a résztvevők figyelmét hatékonyan a fontosnak tartott gondolatokra és érzésekre irányítani. Ezek olyan formalizált cselekvések, amelyek ismétlődő természetűek, tehát nem pillanatnyi belső felindultságból, hanem azzal a céllal végzik, hogy érzéseket keltsenek. Ismétlésük automatikusan utal a múlttal való folytonosságra. A megfigyelések és kutatások rávilágítottak arra, hogy a társadalmi élet különféle ünnepekhez kapcsolódó rituáléi kiemelik az egyének és a közösségek különbségeit, és együttes hatásukkal közös vonásokat teremtenek. Belsőt és külsőt hoznak létre, be – és kizárnak. Ez nem csak nyelvi – kommunikatív, hanem testi – anyagi úton is történik (*Connerton*, 1997).

Durkheim (2004) is vizsgálta a rituálék struktúráit, funkcióit. Egy tanulmányában megfogalmazta, hogy a rituálék szabályozzák számos esetben a társadalmi folyamatokat, így meghatározó szerepük van az egyéni és a közösségi viselkedési szabályok kialakításában. Ebből lehet következtetni arra, hogy a rituálékban az emberek kollektív izgalom és fokozott aktivitás állapotába kerülnek, amelynek révén az egyén azonosul a fölé magasodó közösséggel.

A rituális cselekvés alapvető jellemzője a spontaneitás és a játékos jelleg, ami fontos elemét képzi a tudás megosztásának, átadásának. A közösségek megosztott kollektív szimbolikus tudással rendelkeznek, amelyek során bemutatják, valamint módosítják is ezt a tudást. „A tudás ismételt megjelenítése minden rituális bemutatásban az önbemutatás, a szociális rend biztosításának és transzformációjának útja." (*Wulf*, 2007. 230. o.) Ebben a folyamatban fontos szerepet játszanak a csoporton kívüli világ felől érkező, illetve a csoporton belül meglévő eltérések. A csoport saját világain belüli különbségeket úgy dolgozza fel, az ne veszélyeztesse a közösség fennmaradását, éppen ellenkezőleg, annak előnyére váljon. Ezt a célt a rituálé ismételt bemutatása és megjelenítése szolgálja, mivel ezek a közös cselekvések, a rituálé sikere érdekében megkövetelik

az eltérések csökkenését. Amennyiben ezek a különbségek továbbra is fennmaradnak, vagyis azokat nem oldják fel a rituális cselekedetek, a közösséget veszély fenyegeti. A rituálék összekapcsolják a múltat, a jelent és a jövőt. Folyamatosságot teremtenek, és történeti, kulturális változásokhoz vezetnek. Nem valósítható meg sem reform, sem újítás, ha nem járnak vele együtt a rituálék megváltoztatásai. A rituálék nem statikusak, hanem dinamikusak. Ennek során természetesen hatalomról is szó van, és a lehetőségről, hogy megvalósítsa, vagy megakadályozza a társadalmi és kulturális változást.

## Átmeneti rituálék

Az átmeneti rituálékkal számos kutató foglalkozott, melyekből három megközelítést emelek ki. Christoph Wulf (2007) hat csoportba sorolta a mindennapok rituáléit (átmeneti, évszakokhoz köthető, intézménybe való beiktatás, lázadás, hatékonyságnövelő, interaktív rituálék). Átmeneti rituálékhoz sorolja a születés, a gyermekkor, a beavatás, az ifjúkor, házasság és halál állapotához szorosan fűződő átmeneti állapotokat, amikor az emberi élet egyik stádiumból egy másikba kerül, ami fizikai, szellemi és lelki változást is egyaránt jelent az ember számára.

Arnold Van Gennep (2007) az átmenetnek három szakaszát különbözteti meg. Az első szakaszt elválásnak nevezik, amikor az ember kiszakad a társadalmi struktúra egy korábbi, rögzített pontjától vagy a kulturális feltételek egy korábbi csoportjától vagy mindkettőtől. A második szakaszban a rituális szubjektum jellemzői bizonytalanok, azaz olyan kulturális szférán halad keresztül, amely alig vagy egyáltalán nem rendelkezik azokkal a tulajdonságokkal, amelyek a múltbeli vagy az eljövendő állapotot jellemzik. Végül pedig a harmadik fázisban az újraegyesülés vagy visszafogadás szakaszában az átmenet beteljesedik. Elvárják tőle, hogy azokkal a szokásos normákkal és erkölcsi mércékkel összhangban viselkedjen, amelyek e társadalmi pozíció betöltőire érvényesek a pozíciók rendszerében. Az átmenet az élet szerves része, egy folyamat, ami változást hordoz magával, azonban ez nem feltétlen csak pozitív változást jelent. Az átmenet rituáléit joggal tekinthetjük külön kategóriának, mert ezen belül további vizsgálat tárgya lehet az elválasztás, átmenet és befogadás rítusai. Sok esetben ez a három rítus nem jelenik meg egyenlő hangsúllyal. Az elválasztási rítusok például egy temetési szertartáson hangsúlyosabbak, míg az átmenet és a beavatás egy eljegyzés, vagy terhességi szertartáskor jelentősebbek. Ezen túl a születési, beavatási, házassági, vagy böjt kezdetét jelölő rítusok nem csak átmeneti, hanem tisztító rítusok is. Van Gennep ezeket a rítusokat szakrális tengelynek tekinti, ahol a szentség, mint attribútum csak bizonyos helyzetekben nyilvánul meg.

Victor Turner (2002) átmeneti rituálékról írt munkájában Van Gennep elméletét vitte tovább, egészítette ki annak érdekében, hogy a társadalmi folytonosság és változás folyamatát feltárhassa. Hozzájárulása az antropológia tudományához a liminalitásról és communitasról írt munkájában teljesedett ki. A liminalitás két fázis közötti állapotot jelent. Az a személy, aki ebben az állapotban van,

tagja marad a csoportnak, de a státusza megváltozik. Több ilyen állapot is van az emberi élet során, mint például a tinédzser kor, amikor már gyermekről nem beszélhetünk, de még felnőttről sem. Ebben az állapotban se itt, se ott, a jog, a szokás, a konvenció és a szertartás által kijelölt elrendezett pozíciók közötti átmenet terében tartózkodnak. Tulajdonságaik ekkor nem könnyen meghatározhatóak, változatos szimbólumokkal fejezik ki elhelyezkedésüket, azokban a társadalmakban, amelyek ritualizálják a társadalmi és kulturális átmeneteket. Turner azt írja, a liminális szakaszt gyakran hasonlítják a halálhoz, láthatatlansághoz, nap-vagy holdfogyatkozáshoz.

A liminalitáshoz szorosan kapcsolódik a communitas fogalma, ami az átmeneti helyzetben lévő társadalmat vagy csoportot jellemzi. „Strukturálatlan vagy csak kezdetlegesen strukturált és viszonylag differenciálatlan communitas közösség, egyenlő emberek szövetsége, akik együttesen alávetik magukat a rituális ősök általános tekintélyének" (*Turner*, 2002. 53. o.) Turner a „közösség" helyett használja a communitas kifejezést, ezzel megkülönböztetve a társadalmi viszonyok modalitását a „közös élet terétől". Turner szerint, a struktúra és a communitas során, minden egyén megtapasztalja élete ciklikusságát, melyekben folyamatosan váltják egymást a különböző állapotok és átmenetek. A különböző társadalmak, még a legegyszerűbb törzsi társadalmak is, személyek, csoportok, kategóriák sokaságából épülnek fel, melyeknek meg van a saját fejlődési ciklusa, aminek során egyszerre több átmenet és struktúra is létezhet. Turner elmélete a liminalitásról a communitasról olyan adalékot nyújtott a kutatóknak, amellyel leírhatóvá váltak a társadalmi változások.

## A serdülőkor, mint liminális szakasz

A serdülőkort az antropológia és a pszichológia egyaránt átmeneti időszaknak tekinti, amelyben az identitás kialakulása, a személyiség formálódása, az én meghatározása bekövetkezik. Ez az életkor modern konstrukciónak is tekinthető, mivel kialakulása a modernitáshoz, a modern iskolarendszerek expanziójához, a gyermekkor és a felnőttkor változó konstrukciójához kapcsolódik. Pedagógiatörténeti szempontból egy olyan átmeneti időszak, ami korábban ebben a formában nem létezett, ezért azok az átmenetek, amelyek az egyes életkori szakaszok között vannak, sajátos rituálékat kívánnak és teremtenek meg.

A serdülők és a fiatal felnőttek egyaránt keresik azokat a formákat, csoportokat, követendő példákat, amelyek követhető mintákat mutatnak nekik. A felnőtté válás folyamata a biológiai érés következtében kialakuló erős instabilitás és érzelmi konfliktusok időszaka. Ez az életkor minden kultúrában az emberi életút legbizonytalanabb. A szülőktől való fokozatos elválás, a kortársak felé fordulás számos új helyzetet, kérdést, még meg nem értett ingert hoz magával. Egy átlagos tinédzser ideje nagy részét az iskolában tölti, továbbá otthon, és a nyilvános helyszíneken. Az arányok az életkor előrehaladtával az otthon és a közterület vonatkozásában változhatnak. Csíkszentmihályi Mihály és Reed

Larson, Kamasznak lenni című munkájukban (*Csíkszentmihály és Larson*, 2012) ezt az életkort vizsgálják, annak jellegzetes tevékenységeit, érzéseit, reményeit mutatják be. Elemzésükre a pszichológiai megközelítés jellemző, ugyanakkor rámutatnak lényeges társadalmi problémákra, amelyek eredete a serdülőkor során hozott döntésekben keresendők. Továbbá kutatják a kamaszkor ösztönszerű és tudatos döntéshozásait, melyek meghatározhatják azt, hogy mennyire lesznek sikeres felnőttek a későbbiekben. Az egyik fő kérdés a kutatás során, a kamaszok érdeklődésével, érdektelenségével kapcsolatos. A kutatásban résztvevő fiatalok beszámolói egy sajátos képet mutatnak a mindennapokról, a nehézségeikről, örömeikről.

A serdülőkor életünk legnehezebben leírható szakasza. Képlékenysége, kiszámíthatatlansága megnehezíti az adott életkorral foglalkozó társadalomtudósok munkáját. Mészáros György (2004, 2009, 2007) számos munkájában foglalkozik a korosztály etnográfiai kutatásával, kiemelve egy-egy részterületet, mint például a szalagavató ünnepség szerepe az átmenet időszakában, az ifjúsági szubkultúrákat, iskolai világokat. Mészáros György kutatásai során is megerősíti, hogy a serdülőkor hangulatára jellemző az eget verő magasság és a mély depresszió váltakozása, ezért a kortárscsoportok, barátok szerepe fontosabb, mint valaha. Esetünkben a serdülőkor két élethelyzet közötti átmenet, amikor tulajdonságaik nem könnyen meghatározhatóak. Ezt támasztják alá a korábban írt megközelítések is. Átmeneti rítusok során a beavatandó a szertartás által lesz emberi-társadalmi lény (*Mészáros*, 2007).

A serdülőkor liminális állapota arra szolgál, hogy a fiatal újjáformálódhasson, felruházza magát azokkal a képességekkel, amelyek lehetővé teszik számára, hogy megbirkózzon az élet adta új státusszal, lehetőségekkel, elvárásokkal. Az átmenet rítusaiban, ahogy Turner fogalmaz (2002) az emberek csak azért szakadnak el a struktúrától s lépnek át a communitasba, hogy utána visszatérjenek, és a communitas tapasztalatával gazdagodva új élettel töltsék meg a struktúrát. Csíkszentmihályi és Larson kutatása azokat az eseményeket igyekezett feltárni, amelyek befolyásolhatják a serdülő döntéseit, az „eredményes" felnőtté válását. Életünknek az a szakasza a kísérletezésről, próbákról, csalódásokról és sikerekről szól. Megerősítő közegként a családot felváltják a kortárscsoportok. Az iskolán kívüli tematikus rendezvények jó terepet nyújthatnak azoknak a fiataloknak, akik nem találták meg azt a közeget, ahol érvényesülhetnek, barátokra lelhetnek. Ezeknek a rendezvényeknek, mint iskolán kívüli helyszíneknek, továbbá abban is nagy szerepük van, hogy a családtól szabadulni vágyó ifjú egy időre önállóbbnak érezheti magát, hogy új szerepbe bújhat. Ugyanakkor az iskola világán kívüli lét szintén liminális állapotnak tekinthető, amely napjainkban mind erősebben jelenik meg az online terekben való megnyilvánulásban is. A serdülőkori feszültségek kezeléséhez ingoványos talajt biztosít az internet, a különböző közösségi portálok. Jellemző lehet az átmenet, anonimitás, a nemnélküliség és névtelenség, a státus hiánya, a bolondság, annak minden előnyével és veszélyével egyaránt.

Pedagógiatörténeti Szemle • 2. évf. 3–4. sz. 49–64. o. • 2016
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2016.3.3

## Iskolán kívüli közösségek, a játék szerepe

A kortárskapcsolatok, közösségi identitás iránti vágyát az iskolán kívüli lehetőségek sokszínűsége mutatja a legjobban. A serdülőkor káoszát segítő közösségek, melyek inkább az iskola világához állnak közelebb, lehetnek többek között sporthoz, művészethez köthetőek. Nagyon sok gyermek szabadidejét a szülők külön órákkal, szakkörökkel, tornaórákkal szabályozzák. Gyakran a baráti körök is itt alakulnak ki, osztálytársakból, iskolai társakból, vagy a lakhelyhez közeli kortárs csoportokból.

Azonban az online terek világban nem feledkezhetünk meg az internetes közösségekről sem, hiszen nagyon gyakran a fiatalok csak itt találják meg azt a megértő közeget, ami segít nekik a krízis helyzeteken felül emelkedni. A közösségek legtöbbször tematikusak, azaz valamilyen közös érdeklődési terület fogja őket össze. Ez lehet a filmek, filmsorozatok kedvelése, a számítógépes játékok, életmód, sport, vagy egyéb tevékenységek. Az esetek egy részében az így összeverődő társaság nem találkozik egymással, hanem csak az interneten tartják a kapcsolatot. Néha előfordul, hogy együtt tudnak tölteni néhány napot valamely közös rendezvény keretein belül. Ilyen rendezvény az általam vizsgált MondoCon is, amely, ahogy a honlapon is olvasható: „A japán rajzfilmek és képregények szerelmeseinek, a cosplay és a videojáték-rajongóknak, valamint a sci-fi, fantasy műfajok kedvelőinek nyújt egész napos változatos programokat 2008 óta, töretlen népszerűséggel"(Net 1.). A rendezvény eleinte kimondottan anime, manga témájú volt (japán rajzfilm és képregény), majd kiterjedt a nyugati képregények, Marvel filmek, fantasy és scifi tv-sorozatok rajongóira is (szuperhősök, és természetfeletti lények). Fontos szerepet kap még a programban az e-sport (elektronikus sport játék, ami különösebb fizikai megterhelés nélkül ad mozgáshoz köthető sport élményt. például: golf, tenisz, síelés, aerobic és egyéb mozgásformák). A rendezvényen továbbá hagyományos japán játékokat is lehet játszani (evőpálcikával, legyezővel való ügyességi játékok), ismerkedni lehet a japán konyha ízeivel, valamint lehetőség van rajzversenyen, jelmezversenyen részt venni, énekelni, táncolni, közösen filmet nézni, képregényeket, plüss figurákat, bábukat, kártyákat, könyveket, csecse-becséket vásárolni. A rendezvényen megjelenő fiatalok körülbelül 13-18 évesek, de nem ritka, hogy valaki babakocsit tolva jelenjen meg. A MondoCon nyitott mindenki számára, és nagy hangsúlyt fektet a játékra, szórakozásra.

A játéknak kulturálisan is jelentős szerepe van. A mítoszok és rítusok a játék ősi talajából erednek mondja Jan Huizinga (1990) holland történész, aki a „Homo ludens" című munkájában arról ír, hogy az ember legalább annyira játszó, vagy játékos lény, mint amennyire gondolkodó, tudó lény, azaz homo sapiens. Véleménye szerint a kultúra is a játék jegyében tanulmányozható. A játék lehetővé teszi számunkra, hogy kilépjünk a mindennapi életünkből, túllépjünk az élet azonnali szükségletein, gondjain, és a spiritualitás, szabadság, az autonómia, tisztesség és a méltóság szent szférájába lépjünk át. Huizinga

szerint a rítus a szakrális játékból nőtt ki, a költészet a játékban született és mindig is a játék táplálta. A zene és a tánc színtiszta játék volt. A játéknak pedig elengedhetetlen eleme a képzelet. „Képzelőerővel rendelkezni annyit jelent, mint a világot a maga teljességében látni. Mert a Képek hatalma és küldetése éppen abban áll, hogy megmutassa mindazt, ami a fogalmi gondolkodásnak ellenáll." – írja Mircea Eliade (1997. 24. o.).

A történeti antropológiában a test központi szerepet tölt be a kreatív utánzásos tanulás által, melyben az ismeretlent birtokukba veszik, és ezzel magukévá teszik a világot (*Wulf*, 2007). E nélkül nem lehetséges az önálló fejlődés, a kultúra létrehozása, átadása és megőrzése fontos momentum az életében, s ennek a legősibb eszköze a test.

## Reflektív napló a rendezvényről

Victor Turner a liminalitás és a státusrendszer szembeállításakor különböző tulajdonságokat gyűjtött össze. A korábban írtakat alátámasztva szeretném e tulajdonságok mentén bemutatni a budapesti MondoCon-t, mint a serdülőkorral járó átmenetben megjelenő communitast (*Turner*, 2002). A rendezvényen jól felismerhetően megjelenik a communitas helyzetre jellemző: egyenlőség, homogenitás, meztelenség vagy egyforma öltözék, nemi különbségek minimalizálása, rang hiánya, önzetlenség, bolondság, egyszerűség.

A továbbiakban a helyszínen készített terepnapló néhány jellegzetes elemét mutatom be, valamint a dolgozatom elején megfogalmazott kutatási kérdésre adok választ, miszerint milyen rituális elemek jelennek meg a „MondoCon" rendezvényen, illetve azok miként segítik elő a serdülőkori átmeneti élethelyzetek feldolgozását Először a rendezvény tematikájául is szolgáló jelmezekről, álarcokról, ezek jelentéstartalmairól, majd az „ingyen ölelés" szimbolikus jelentéséről, végül pedig a játék, szerepjáték jelentőségéről. Dőlt betűvel olvashatók az adatok felvételekor megfogalmazott bejegyzéseim, normál betűstílusban pedig a hozzá tartozó elemző reflexióm.

### Jelmezek, álarcok:

*„2017 július 15–16. A bejárat felé közeledve egyre több a jelmezbe öltözött fiatal. Vannak, akik egyedül, vagy barátokkal jönnek, és vannak, akik a szüleikkel. Szinte érezni a levegőben az izgalmat. Sokan hónapokat készülnek erre a pár napra, otthon varrják a jelmezüket, órákat töltenek a sminkek elkészítésével. Vannak, akik csak itt találkoznak egymással, esetleg vidékről utaznak ide, hogy együtt lehessenek. A hangulatot leginkább egy jelmezbálhoz, vagy egy iskolai farsanghoz tudnám hasonlítani. A résztvevők 90%-a beöltözött valamilyen rajzfilm figurának, vagy film hősnek. Az udvaron sokan csoportokba verődve jeleneteket játszanak el karaktereikkel, fotókat készítenek egymásról, egymással."*

Az idézet jól dokumentálja az esemény performatív jellegét. A jelmezbe öltözött fiatalok nem csak külső jegyeiben utánozzák a szeretett szereplő karakterét, hanem gyakran eljátsszák annak filmbéli személyiségét is. A MondoCon-on nagyon gyakran szövődnek barátságok az alapján, hogy ki melyik képregényből vagy rajzfilmből személyesít meg szereplőket. A szervezők video nyilatkozatai is utalnak arra, hogy nem hátrány, ha valaki egyedül érkezik, pillanatok alatt társaságra talál. A jelmezek nemtől függetlenek, azaz gyakran találkozhatunk fiúkkal női karaktereket megszemélyesítve és lányokkal férfi szereplőknek öltözve. A rendezvény performatív jellegének több szempontból is jelentősége van. Egyrészről, ahogy arra korábban írtam, megteremti a homogén, nemi különbségeket minimalizáló közeget, valamint más színtéren szólítja meg a résztvevőket. A szerepjáték és a jelmezek teret engednek a fantáziának, a játéknak és a cselekvés rituális eredetének. A rendezvényen megjelenő fiatalok valószínűleg nyitottabbak és közvetlenebbek, mint a való életben lennének, mert a kapun belül, a színes társaság megváltoztatja a teret és időt. A főbejárat és a főépület közötti útszakasz a nagy találkozások helyszíne, a fűvel borított terület pedig a színpad, a szerepjáték tere. Nem számít a kapun kívül ki honnan érkezett, melyik iskolába jár, itt mindenkit összeköt a közös tudás. A cosplay versenyen (jelmezeket, karaktereket bemutató verseny) ha nem is alapkövetelmény, de elvárt, hogy a jelmez saját készítésű legyen. Ez hihetetlen türelmet, kitartást követel a fiataloktól. Vannak, akik azért érkeznek a szüleikkel, mert a ruha annyira összetett, hogy egyedül felvenni sem lehet. Vannak, akik hónapokig gyűjtöttek a kiszemelt ruha, vagy kiegészítő megvásárlására, és ettől pont olyan fontos a számukra, mintha ők készítették volna.

*„A mosdó felé menet láttam egy „robotot". A fiú lehetett olyan 14 éves, a szüleivel jött és amíg ő a tükör előtt pirosra mázolta az arcát, a szülők az utolsó simításokat végezték a robot karon. Papírból volt az egész, azt hiszem a „Transformers"-ből az egyik „autobot"-ot fogja megszemélyesíteni. Kár, hogy ebből már kinőttem, anyukám élvezte volna a jelmezvarrást. A mosdó tele van furcsábbnál furcsább jelmezes lányokkal, akik rengeteg festékkel, ecsettel ügyködnek az arcukon, testükön. A hangulat leginkább egy általános iskolai farsangra hasonlít, amikor a fellépés előtt az öltözőben szüleink fáradhatatlanul dolgoztak azon, hogy élethű bohócok, katicák, hercegnők lehessünk."*

*„Már nem az első embert látom, akin műtős maszk van. Olcsó jelmez, vagy jelentése van? Mások is viselnek álarcokat, maszkokat, de úgy gondolom azok a megjelenített karakterhez tartoznak, egyedül ezt nem tudom mire vélni."*

A maszkok az emberiség kultúrtörténetének szerves részét alkotják. A maszk védelmet szimbolizál, ugyanakkor elzárja az egyént a külvilágtól. A maszkok megváltoztatják viselőjének tulajdonságait, hangját, mozgását, magatartását, és ezt ő maga is érzékeli. A maszkok által nyújtott sajátos élmény hátterében a tudatállapot különböző fokú módosulásait fedezhetjük fel. Szili Katalin tanulmányában (1996) a maszkok kulturális, szimbolikus jelentéseit vizsgálta. Véleménye szerint a maszk az ál-azonosulás szimbóluma – elrejt és mássá tesz. A mágikus gondolkodás szerint a maszk birtokba veheti hordozójának a lelkét.

Az arc kifestése is maszknak tekinthető. Írásában a maszkoknak különböző formái ismerteti: „vannak, amelyek az egész arcot, mások csak annak felső részét takarják le, és vannak, amelyeket a fejtetőre erősítenek. A maszkok három nagyobb csoportját szokták említeni: színházi, rituális és halotti maszk. A színházi maszk a rituális maszkok leszármazottja, éppúgy ahogy a színház maga is a rítusokból ered. A rituális maszkok szellemeket, isteneket, mitikus ősöket jelenítenek meg, avagy állatokat – egy állatot vagy az állatfajt, az adott rítus igényétől függően. A halotti maszk a halottat az újjáéledésben segíti: a halott ezt a maszkot hordja a túlvilágon." (*Szili*, 1996. 42. o.) A maszk tehát nemcsak módosítja a viselkedést és szerepbe bújtat, hanem a belső látásmódot is megváltoztatja. A szokottól eltérő időérzékelés, a figyelem beszűkülése is a módosult tudatállapot bizonyos fokú jelenlétére utal. Megjelenik többször a kettős tudatszint is, az improvizációs játékok során. A maszkoknak fontos szerepük van a színház, a tánc területén is. A legősibb improvizációs színházaknak, törzsi szertartásoknak is elengedhetetlen kellékeként szolgált.

A japán kultúrában népszerű az egészségügyi maszk viselése, amely visszavezethető 1918–1919-re, amikor kitört egy spanyolnátha nevet viselő világméretű influenzajárvány, megfertőzve 500 millió embert. 1923-ban a tokiói földrengés kényszerítette az embereket az óvatosságra, 1934-ben pedig bekövetkezett a második globális influenzajárvány, amivel már megszokottá vált az arcmaszkok viselése. A levegő minősége sokat romlott az 1950-es évek gyors iparosodásával. A japánok fertőzéstől való félelme, tisztaság iránti vágya odáig vezetett, hogy a 21. század fiataljai már kiegészítőként hordják a maszkokat. A maszk viselése kulturális elemmé vált, kevésbé az egészség megőrzés kellékévé. Japánban sok fiatal nő hord maszkot – melyek már minden féle mintával, stílusban kaphatók – azért, hogy utazás közben azt közvetítsék, nem kívánnak kommunikációt kezdeményezni senkivel, elzárkóznak mindentől és mindenkitől. A japán kultúra nem nyitott, vagy közvetlen. A tömegközlekedési eszközön sem jellemző, hogy az utasok beszélgetnének, ez sokkal inkább illetlenségnek minősül. A maszk fizikailag is elzárja őket egymástól. Ugyanakkor jellemző a maszk szükséglete a randevúk során. A japán fiatalok sokkal közvetlenebbül érzik magukat egy randi szituációban, ha maszkot viselhetnek (Net 2.).

Ellentmondásosnak tűnhet, de az ő kultúrájukban valószínűleg helye van. Mindezt figyelembe véve számomra még furcsább ennek a szimbólumnak a viselése egy olyan rendezvényen, amely a nyitottságról szól. Mivel az esemény fő témaköre a japán kultúra, így teret kap minden, aminek kicsit is köze van a japán sajátosságokhoz. A fiatalok egy része tudatosan viseli az említett maszkot, de van, aki csak a többieket utánozza. A rendezvény lehetőséget nyújt, a japán ételek, levesek, teák fogyasztására is. Ezek általában felszínes ismeretek, meghagyva benne az élményt, és nem mélyed el az eredeti japán tradíciókban.

Pedagógiatörténeti Szemle • 2. évf. 3–4. sz. 49–64. o. • 2016
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2016.3.3

# Az Ingyen Ölelés

*„Az épületek közötti átjáró tele van „free hug" feliratot szorongató gyerekekkel. Toporogva várják, hogy megölelhessenek valakit. Felcsillan a szemük, amikor valaki oda rohan hozzájuk egy ölelését. Ők is jelmezt viselnek, vagy csak egy színes parókát. Nagyon furcsa nekem ezt látni. Vajon nem ölelik meg őket eleget otthon? A jelenet hangulata leírhatatlan. Talán ahhoz hasonlít, mint amikor a rajongók várják kedvelt énekesük, vagy színészük, hogy egy közös képet készíthessenek velük. Azt látom, hogy itt mindenki annyira közvetlen. Vad idegen emberek ölelik meg egymást. Az előbb egy lány oda rohant egy másikhoz hihetetlen lelkesedéssel, hogy készíthessen vele egy fotót, mert jelmezeikhez ugyanabból a rajzfilmből választottak maguknak karaktert."*

Az ingyen ölelés világszerte járványként terjed. „Ingyen ölelés mindenkinek", olvasható a témával foglalkozó internetes oldalakon. Pár éve Juan Mann, ausztrál férfi érzelmileg nehéz napokat élt meg, a reptéren látta a boldog embereket, akik tárt karokkal, mosolyogva várták szeretteiket, arra gondolt neki és mindenkinek járna egy nagy ölelés. Készített egy táblát „free hug" felirattal és kiállt Sydney legforgalmasabb utcájára. Pár perc múlva egy hölgy lépett oda hozzá, akinek szintén nagy szüksége volt egy ölelésre. Így kezdődött, és terjedt el világszerte, mondván az életben egy dolog biztosan ingyen van, az pedig a szeretet és az ölelés (Net. 3.).

Az ölelés talán az egyik legszimbolikusabb, legtöbbet jelentő mozdulat egy ember életében. Hiszen egy ölelés jelenthet vigasztalást, örömet, gondoskodást, megértést. Öleléskor van legközelebb egymáshoz két ember szíve. Több féle ölelés létezik. Mást és mást jelent, ha egy szülő öleli meg gyermekét, ha testvérek ölelik meg egymást, vagy barátok. A szeretetteljes ölelés biztonságot, otthonosságot sugall, ilyenkor vagyunk a legsebezhetőbbek. Az ingyen ölelés azt is jelenti, hogy a szeretet semmibe sem kerül. Egy öleléssel életeket lehet menteni, sorsokat lehet megváltoztatni. A keleti filozófiában, ha két ember keresztezve öleli meg egymást, azaz egyik kezünk a vállaknál, másik a karok alatt öleli a másikat, akkor a szívcsakra egymást erősíti. A 21. század rohanó világában gyakran elfelejtjük kifejezni a szeretetünket egymás iránt. Bizonyos dolgokat alapvetőnek vélünk. Ennek a tüneténk vélem az „ingyen ölelés" mozgalmát. Figyelmeztet bennünket arra, hogy álljunk meg, mert ahogy a mozgalom tagjai is mondják, „Néha csak egy ölelés kell."

A fiatalok a rendezvényen, ha nem is tudatosan, ezt a szemléletet képviselik. Sokuk az iskolai feszültségek alól akarnak kiszabadulni és a bennük lévő feszültségen sokat enyhít az „ingyen ölelés". Az egymástól való elidegenedés tüneteként lehet tekinteni erre a jelenségre, ami azt jelenti az internet, a virtuális barátságok és beszélgetések elzárják egymástól nem csak a fiatalokat, akiknek ebben az életkorban ingatag az identitásuk, hanem a társadalom többi tagját is. A közvetlen kapcsolatok hiánya, az élő, adott helyszínen és időben zajló beszélgetések hiánya nem alakítja ki azokat a szabályokat, normákat, amik sikeressé vagy sikertelenné tehetnek egy kommunikációs folyamatot. Írásban az

ember sokkal jobban átgondolja mit is szeretne közölni, így a virtuális beszélgetések kevésbé spontának, mint inkább megkomponált darabok. Tari Annamária, pszichoterapeuta, pszichoanalitikus, (2017) Bátor generációk című könyvében részletesen elemzi az információs korosztály számára szorongást kiváltó tüneteket. Véleménye szerint a kiskamaszok és a náluk is fiatalabbak, azaz az alfa generáció tagjai már komoly stressznek vannak kitéve, amit éretlenségük okán képtelenek kezelni. A közösségi média érzelmileg negatív hatása, a folyamatos megmérettetés, összehasonlítás, állandó jelenlét, vagy annak hiánya mentális egészségüket veszélyezteti. A serdülő fiatalok felnőtt érzelmekkel küzdenek nap, mint nap, amelyeket nem tudnak kezelni. A szülők személyes jelenléte fontosabbá válik, mint valaha. Tari Annamária többször hivatkozik Jean Twenge (2017) amerikai pszichológus kutatásaira, amelyek szerint a mai serdülők a korábbiakhoz képest nagyobb biztonságban élnek, tekintve, hogy szabadidejük jelentős részét a szobájukba zárkózva töltik. Ez a biztonság azonban csak látszólagos, ha figyelembe vesszük az instabil érzelmi állapotukat. Twenge szerint, az információs technológia fejlődése elhozta a fiatalok súlyos boldogtalanságát, egy nem felhőtlen gyermekkort. Ugyanakkor ez a technológia elhozta a korlátlan kapcsolódás lehetőségét, amely ellenére a fiatalok saját kapcsolati hálójukban vergődve, nehezen találnak rá saját realitásukra, amelyben valódi érzelmek és teherbíró kötődések vannak. A szülőkre jellemzővé válik a túlféltő magatartás, amely sok esetben nem terjed ki az online terekre.

## Szerepjáték, játék

*„A két főépület között van egy nagyobb füves, zöld terület. Láthatóan ez szolgál helyszínéül a cosplay-es fotóknak. (costume player) Beállított fotókat készítenek egy-egy emberről, vagy akár többről, akik egy jelenetet merevítenek ki az adott rajzfilmből. Harcosok, harcos hercegnők, és egyéb általam felismerhetetlen alak. Vannak, akik el is játsszák a jeleneteket. Imitált harcok, fogócskáznak, nevetgélnek. A hangulat nagyon felszabadult. A megjelenített karakterek bőrébe bújva beszélgetnek egymással, vagy a szerepükből kilépve a jelmez készítésének hátteréről, kedvenc szereplőkről, kedvenc cselekményekről. Nagyon ritkán hallok olyan beszélgetést, ami a kerítésen kívüli valóságról, iskoláról, szülőkről szólna. Itt csak a szerepek vannak, a mesék, képregények, játékok."*

A szerepjáték jelentőségéről már szó esett a korábbiakban. A szerepjáték, utánzás tanulásban, szocializációban betöltött szerepéről többen írtak már. (*Mészáros*, 2007, 2009, 2014; *Gehlen*, 1974; *Huizinga*, 1990; *Turner*, 2007; *Wulf*, 2007) Som Zoltán (2013) az internet nevelésre, tanulás folyamataira gyakorolt hatásairól ír. Szerinte azáltal, hogy az emberek egyre nagyobb százaléka használ internetet, a tanulási folyamat során módosul a rituális alkalmak gyakorisága, a közvetlen átélt gyakorlat. Változás figyelhető meg abban, hogy míg régen a tanulási minta erős alapja a család volt, a családban látott minták, normák, addig ma az informatika és az internet területén a gyermekek már nem feltétlenül a szülőket tekintik példaképnek. Nem csak az otthon látott mintákat másolják

le, hanem előtérbe kerül a korosztály, korcsoportok tagjai között bekövetkezett utánzásos tanulás, amely gyakran foglal magába a személyiség fejlődése szempontjából káros, utánzásos mintakövetést. Ennek oka, hogy a serdülőkorú fiatalok szabadidejük jelentős részét töltik a közösségi hálókon, hálózatokon. A csökkenő szülői és családon belüli mintakövetés további oka, hogy a felnőtt korosztály kevésbé van jelen ezeken a portálokon, kevésbé domináns az informatikai műveltségük, így a gyermekkel közös érdeklődési terület is csökken. A korcsoporton belüli utánzás magával hozza a megfelelni akarást, és a csoportba való illeszkedés igényét annak nehézségeivel egyaránt. A MondoCon-hoz hasonló tematikus rendezvények teret biztosítanak a gyermekeknek ahhoz, hogy kiszabaduljanak a virtuális világnak, az iskola világának a megfelelni akarásából és a jelmezek segítségével, szerepjátékokkal, fantáziával önfeledten tudjanak játszani. Az említett füves területen 12-től akár 17 éves korig együtt játszanak a fiatalok, szerepjátékokat, társasjátékokat, beszélgetnek a rajzfilmekről, képregényekről. A rendezvény nem csak a szó szerint vett szerepjátékra ad lehetőséget, hanem az otthoni szerepektől, előítéletekről való megszabadulásra is.

## Összegzés

A rituálékutatás sokszínűségét az adja, hogy jelen van az élet minden területén. A politikában, a tudományokban, a vallásban, a családban, az iskolában, a különböző kortárscsoportokban. Folytonosságot teremt az emberi élet különböző állapotai között. Az átmenet rituáléi szabályozzák a társadalmi folyamatokat, így szerepük van az egyéni és a közösségi viselkedési szabályok kialakításában is. A kutatás a serdülőkor, mint átmenet rituális elemeit vizsgálta, amelyet az antropológia és pszichológia egyaránt kiemelkedő szakasznak tekint. Ebben az életkorban a személyiség, az identitás alakulásában nagy szerepet játszik a környezeti hatások sokszínűsége. A serdülőkor átmeneti rituálékkal gazdagított liminális állapotában a kortárs közösségek épp oly fontosak, mint a család biztonsága. Ezért az olyan tematikus rendezvények, mint a MondoCon, lehetőséget biztosítanak arra, hogy az azonos érdeklődéssel rendelkező fiatalok a játék eszközével kilépve a mindennapokból, valós kommunikáción keresztül barátságokat alakítsanak ki. Az itt létrejövő viszonyok nagyban eltérnek a közösségi média által barátságnak hitt kapcsolatoktól. A felszínes, érdekeken alapuló kapcsolatok észrevétlenül válnak hétköznapivá, ezzel roncsolva az online téren kívüli valós kortárscsoportokat. A MondoConhoz hasonó rendezvények talán tudat alatt, de erre a jelenségre válaszul adnak terepet a fiataloknak ismerkedésre, barátságok kialakítására. A kutatásom során két kérdésre kerestem a választ. Egy érszről, milyen szerepük van az iskolán kívüli közösségeknek a serdülőkor átmeneti szakaszában, valamint milyen rituális elemek jelennek meg a „MondoCon" rendezvényen, illetve azok miként segítik elő a serdülőkori átmeneti élethelyzetek feldolgozását. Az elméleti háttér illetve a megfigyelések alapján elmondható, hogy az iskolán kívüli közösségek egyszerre veszélyt és

lehetőséget jelentenek a fiatalok számára az irányba, hogy eredményes felnőtt válhasson belőlük. A serdülőkor bizonytalanságokkal teli átmeneti állapotában a MondoCon-hoz hasonló rendezvények lehetőséget biztosítanak a szabadságra, kilépésre a mindennapok világából. Átrendezik az online tér által keltett feszültségek struktúráit. A játék eszközével vezetik vissza a természetbe, a természetes gyermek állapotába, a túl hamar felnőni vágyó fiatalokat.

## Felhasznált irodalom

A MondoCon rendezvény hivatalos honlapja. Letöltés: `http://www.mondocon.hu`, 2018. 04. 24.

Az ingyen ölelés hivatalos angol nyelvű honlapja. Letöltés: `https://www.freehugscampaign.org/`, 2018. 04. 24.

Babbie, Earl (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi Mihály és Larson, Reed (2012): *Kamasznak lenni. A felnőtté válás útja*. Libri Kiadó, Budapest.

Durkheim, Émile (2004): *A vallási élet elemi formái*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Eliade, Mircea (1997): *Képek és jelképek*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Huizinga, Jan (1990): *Homo Ludens*. Universum Kiadó, Szeged

Kaposi József (2009): Az érettségi, mint a felnőtté avatás rituáléja. *Új Pedagógiai Szemle* **59**. 4. sz. 17–29.

Gehlen, Arnold (1974): *Az ember természete és helye a világban*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Manilowski, Bronislaw (1972): *Baloma*. Gondolat kiadó, Budapest

Mészáros György (2007): *Beavatás, liminalitás és struktúra. Fazekas Mihály Lúdas Matyijának újraolvasása*. ItK. 1–3. 202–209.

Mészáros György (2009): Egy szalagavató pedagógiai etnográfiája. Sűrű leírás. In: Szabolcs Éva (2009, szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 75–93.

Mészáros György (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Iskolakultúra, Veszprém.

Molnár Csaba (2017): Japánban nem mindenki műtőssegéd, csak úgy néz ki. Letöltés: `https://mno.hu/eletmod/japanban-nem-mindenki-mutosseged-csak-ugy-nez-ki-1380061`, 2018. 04. 24.

Rousseau, J. J. (1997): *Emil, avagy a nevelésről*. Papirusz Book Kiadó, Budapest.

Som Zoltán (2013): Az internet veszélyei és ajánlás ennek kezelésére, elsősorban a tizenéves általános iskolások vonatkozásában. *Módszertani Közlemények: Tanítók és tanárok számára* **2013**. 2. sz. 21–32.

Szili Katalin (1996): A maszk révülete. A maszkok szimbolikája és tudatmódosító hatásuk. In: Dudich Ákos, Gál Anasztázia, Molnár Eszter, Németh

Rita és Pásztor Zoltán (1996): *Népek, maszkok, nemzeti- és csoportkultúrál. Etnikai – antropológiai dolgozatok*. MTA Politika Tudományok Intézete, Budapest. 38–50.

Tari Annamária (2017): *Bátor generációk. Szorongok, tehát vagyok*. Tericum Könyvkiadó, Budapest.

Turner, Victor (1997): Átmenetek, határok és szegénység: a communitas vallási szimbólumai. In: Bohannan, Paul és Glazer, Mark (1997, szerk.): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem, Budapest. 675–711.

Turner, Victor (2002): *A rituális folyamat*. Osiris Kiadó, Budapest.

Twenge, Jean M. (2017): *iGen. Why today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy- and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria Books New York

Van Gennep, Arnold (2007): *Átmeneti rítusok*. L'Harmattan Kft, Budapest.

Wulf, Christoph (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó Kft., Budapest.

Pedagógiatörténeti Szemle • 2. évf. 3–4. sz. 65–85. o. • 2016
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2016.3.4

# A kommunista oktatáspolitika a II. világháború utáni években a kettéhasított Európában

Sáska Géza

ELTE PPK

A háború után Európában két eltérő társadalmi-politikai rendszer létrejöttével két eltérő ideológiai elveken nyugvó oktatáspolitika szemlélet vált uralkodóvá. Míg Európa nyugati felében a nemzetiszocialista és fasiszta rezsimek megszűnése után visszaállt a demokratikus állam korábbi fenntartói pluralizmusa, addig a szovjet típusú rendszer legfőbb célkitűzése, a felnövekedő generációk fölötti totális kontrol szervezeti feltételeinek kialakítása volt. A tanulmány hidegháború időszakában a szovjet befolyásolási övezetben is egyeduralkodóvá váló kommunista oktatáspolitika jellemzőinek elemző bemutatására tesz kísérletet.

Kulcsszavak: kommunista oktatáspolitika, hidegháború, totális diktatúra, központosított iskolarendszer, egységes általános iskola

Európa keleti és nyugati félben különböző úton indultak el a háború után, noha formálisan mindkettő demokratikusnak nevezte önmagát az 1945 februári jaltai konferencia felhívását követve. Churchill, Roosevelt és Sztálin közös elhatározása szerint a legyőzött ellenséges totalitárius és tekintélyelvű országok belső intézményes és ideológiai viszonyait demokratikus rend szerint fogják átalakítani. Ma már nem kétséges, hogy legyőzött országok demokratikus berendezkedésének két, egymástól eltérő formáját és módját építettek fel az egymással szembeforduló hajdani szövetségesek. Míg Európa Nyugati felén a háborúban vesztes országok a totalitárius rendszerüket felváltó polgári demokratikus állam és társadalom újraépítés célját tűzték ki, addig a Szovjetunió a saját befolyási övezetében olyan viszonyok kialakítására törekedett, amelyek alaki tekintetben még éppen hogy megfeleltek a Jaltában leszögezett demokratikus elveknek, de amelyeket a szabad politikai választás, a politikai szabadságok és a képviselet elvei helyett a szovjet birodalmi-biztonsági érdekek irányítottak (*Rainer M.* és *Lux*, 2000). A demokráciával és a népek szuverenitásával kapcsolatos sztálini ígéretek semmivé foszlottak (*Tarján*, 2017). A későbbiekben – mint látni fogjuk – a folyamatosan hangoztatott jaltai szavakat jelentő „demokratikus" átalakulás és az ennek ellentétét mutató gyakorlat azonos érvrendszerbe helyezése tetemes gondot okozott koherens agitációs propaganda felépítésében, amit végül a „Népi Demokrácia" formulában találtak meg.

Pedagógiatörténeti Szemle • 2. évf. 3–4. sz. 65–85. o. • 2016
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2016.3.4

A nyugat európai és szovjet típusú demokrácia felépítésében lévő különbség az oktatási rendszer reformjában is megmutatkozik. Európa keleti felén az oktatás központosított lett. Az egyházi és a magániskolák államosításával az iskolák, azaz a felnövekvő generációk fölötti totális kontrol kiépítésének szervezeti feltétele jött létre. A szocializmus társadalmi egyenlőség (demokrácia) ígéretét mindenütt olyképpen valósították meg, hogy megtörjék, a kor szófordulatával élve az uralkodó osztályok kulturális monopóliumát az egységes, nyolc évfolyamos egységes oktatással, amelyet később, 1948 után az általános osztályharc egyik eszközeként a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét felvételi vizsgák rendszeréhez kötötték,[1] amelyhez a származás szerinti szelekció lehetősége nyílt meg (*Nagy*, 2006). Mindezzel egyidőben az esti és levelező tagozatok útján a bukott rendszer kulturális monopóliumainak az áldozatainak tekintett tömegével kaptak mindegyik iskolafokozat végén bizonyítványt, s leendő, vagy kinevezett vezetők általában rövidített úton – szakérettségivel, levelező tagozaton – szerezhettek általános iskolai végzettséget, érettségit, illetve egyetemi diplomát nemcsak Magyarországon (*Ábent*, 1965. 302–303. o.; *Sáska*, 1992), hanem egységesen valamennyi szovjet befolyás alatt álló országban, így Bulgáriában (*Ábent*, 1965. 90–92. o.), Csehszlovákiában (*Ábent*, 1995. 166–168. o.), Lengyelországban (*Ábent*, 1995. 237–239. o.), az NDK-ban (*Ábent*, 1995. 381–383. o.), és végül Romániában is (*Ábent*, 1995. 447–449. o.).

Európa nyugati felén az efféle dolgok nem estek meg a háború utáni években, ott továbbra is fennmaradt a háború, illetve a nemzetiszocializmus, a fasizmus *előtti* fenntartói pluralizmus, a társadalmi egyenlőtlenség csökkentése érdekében sehol sem jártak el a középosztállyal szemben. A társadalom átalakításának programja teret sehol sem nyert, noha a kommunista pártok, már, ahol voltak szorgalmazták.

Különböző szakmai fórumokon[2] többnyire szóban elhangzó vélemények szerint azonban nem kelet európai specifikum a szovjet szférában bekövetkezett változások. Szerintük a szelekció pontjának felemelését a különösebben nem részletezett, a II. világháború utáni világtrend kényszerítette ki, s nem a helyi (a nemzeti) kommunista pártok politikája alakította ki. Kétségbe vonják, hogy a szovjet politikának alávett területeken nem egy (moszkvai) központból koordinálták a kommunista pártok oktatás politikáját (is), hanem az országhatárokat átlépő, valamiféle közös alapú értékrend általános elfogadottsága a fő magyarázó elve a fordulatnak. Következésképpen tagadják, hogy eltérő konszolidációs politikát folytatott a Szovjetunió és vele szemben álló Amerikai Egyesült Államok, Franciaország, Anglia a nemzetiszocialista uralom alól az általuk felszabadított területeken. Ezáltal a hivatkozott vélemények képviselői jelentéktelen mozzanatnak tartják, hogy az elsőnek említett szovjet-szocialista

[1] A zsidók felsőfokú továbbtanulását korlátozó numerus clausust a második világháború után mindenütt eltörölték. A nyugat európai államok közül egyedül Franciaországban volt felsőfokú vizsga, amelyet az Alkotmánybíróság 1991-ben megtiltott (*Hobsbawm*, 1998. 284. o.).

[2] ld. az egyetlen dokumentumot: `https://archive.org/details/Kelemen80`, 2017.12.02.

jellegű, egypártrendszerű, totalitárius rendszer építésébe kezdett, a másodikként pedig a fékek és ellensúlyokon alapuló, – több párt rendszerű – polgári demokratikusba.

Az oktatási rendszer – szerintük – mindenütt demokratizálódott Európában, azonban a totalitárius berendezkedésű országban jóval demokratikusabb, mert az iskolarendszerük nagyobb egyelőséget teremtett, hiszen a formális szelekció pontja a polgári demokratikus úton járó országokhoz képest magasabb életkorra tolódott ki.

Éppen ezért kell feltárnunk a neveléstudomány művelői előtt, a háború után induló a két, egymást nem keresztező, egymásba sohasem nyíló szovjet típusú népi- és a nyugat európai polgári demokratikus út különbségét már, ami az iskolarendszer szerkezetében és az oktatáspolitika jellegében mutatkozik. Mindehhez a keletkezésük történetének vizsgálata a kézenfekvő.

## A kelet európai kommunista oktáspolitika

Az iskolarendszer átszabását a szocializmus alapeszméjét, az egyenlőséget meghozó forradalomnak tekintették a szocializmust építő népi demokratikus Magyarországon is, amely a demokrácia ismert hármas jelszavából csak ezt az egyet emelték ki, azonban a „szabadságot" a „testvériséget", azaz a szerveződés [liberalizmus], az egyesületi, a nemzeti közösségi élet [nacionalizmus] jogát elvették. Összehasonlításképpen a nyugat európai polgári demokratikus országokban az 1945 utáni oktatási reformoknak sehol sem volt forradalmi jellege. A tiltakozás jogát és az egyesülés szabadságát sehol sem korlátozták. Mindenütt fennmaradt az iskolafenntartás pluralizmusa – a nem állami iskolák rendszere, amelynek a világnézeti politikai közömbösség a feltétele és az alacsonyabb szintű egyenlőtlenség a következménye.

Magyarországon az általános iskola megteremtését a rendszerváltásig a kommunisták sikerének, rendszerük legitimációs alapjának tekintették, amelyet kezdetben szocialista, majd demokratikus forradalomnak nevezték. Vélhetően agitációs propaganda szülötte e két szó használata: a társadalmi egyenlőség rendkívül gyors, az egyik napról a másikra történő megvalósulására utal a forradalmi jelző.

Nemes Dezső, a párt keményvonalas ideológusa fogalmazásában a Magyar Kommunista Párt (MKP) már 1945-ben a társadalmi átalakítás élére állt, ami ekkor már *„tartalmazza… a* ***szocialista forradalomnak****… igen lényeges elemeit"* (S. G. kiemelése) (*Nemes*, 1960. 233. o.). Az általános iskola e forradalom gyümölcse.

A „szocialista forradalom" fogalma metafora csupán, hiszen 1945-ben az MKP, mint mindegyik európai kommunista párt Sztálin intenciói szerint a *választási győzelemmel* akart kormányra kerülni, és nem forradalommal, ahogy ez a megszállt országokon kívül Francia-, és Olaszországban sikerült is (*Mueller*, 2006). Más szemszögből ugyanaz: a háború végeztével Sztálin nem támogatja a

teljes kommunista hatalomátvételt Magyarországon, de ragaszkodik ahhoz, hogy a helyi kommunista pártok kulcspozíciókat szerezzenek a politikai hatalomban (*Szabó*, 2014; *Rainer M.* és *Lux*, 2000). Az általános iskola kikényszerítése Magyarországon kétségtelenül forradalmi tett volt, amire mégis egyfajta puccsként lehet tekinteni a parlamenti polgári liberális felfogás szerint . Hiszen a reformot nem törvény, hanem rendelet útján[3] indította el az az Ideiglenes Kormány, amelyik köztudottan nem választások révén állt fel, hanem a szovjet csapatok előre nyomulása következtében keletkezett hatalmi űrben és a szovjetek ellenőrzése alatt vette át – mint a neve is jelzi ideiglenesen – az ország irányítását.

A neveléstudomány későbbi vezető képviselői munkáikban nem érzékelték a demokratikus és a forradalmi viszonyok közötti különbséget, a célok felől közeledve indokoltnak látták az iskolarendszer átalakításának kikényszerítését.[4] Ábent Ferenc 1962-ben a kor jellegzetes álláspontját képviselte. A Szovjetunióban kandidált szerző úgy látja, hogy *„A közoktatás új rendszere **legnagyobbrészt** a Magyar Kommunista Pártnak köszönhető… a nyolcosztályos, minden gyermek számára kötelező általános iskola életre hívása **forradalmi cselekedet volt**."* (S.G. kiemelései) (*Ábent*, 1965. 263. o.)[5] Lényegében ugyanezt állítja az ötvenes évek oktatáspolitikájának meghatározó személye, a miniszterhelyettes Jóború Magda is: „Az *ideiglenes Kormány a **Magyar Kommunista Párt javaslatára*** (S.G. kiemelése) *1945. augusztus 16-án rendeletileg kimondta az általános iskola létrehozását."* (*Jóború*, 1961. 50. o.)

A néptanítói iskolázottságú és ethoszú oktatáspolitikus, neveléstörténész Simon Gyula 1965-ben íródott és 1970-ben nyomtatásban megismételt sorai szerint az 1945-ös *„[…] **forradalmi demokratikus*** (S. G. kiemelése) *átalakulásnak a Magyar Kommunista Párt volt a vezető ereje."* (*Simon*, 1965. 15–18. o.; *Simon*, 1970. 216. o.). Azaz: az egyenlőség forradalmi eszközökkel történő kikényszerítése demokratikus: nem az eszköznek, hanem a célnak van legitimáló jelentősége.

Ugyanebben az értelemben használja a demokrácia fogalmát két vezető pártszakértő 1966-ban. Az általános iskola létrejöttének idejét *„munkás-paraszt **demokratikus** diktatúra"* (S.G. kiemelése) *időszakára* teszi, az értelmezésükben a szocialista iskola megteremtése csak a fordulat éve után kerül sor (*Kornidesz-*

[3] A tekintélyelvű politikai berendezkedés is élt a törvényi szintű szabályozás megkerülés eszközével. Hóman Bálint, az általa beterjesztetett 1934. évi a középiskoláról szóló törvény elfogadása mellett többek között azzal is érvelt, hogy az 1924. évi középiskolai törvényt időközben *rendeletekkel* többször módosították, s márpedig az ő 1934-es törvényjavaslata az a szabályozási gyakorlatból keletkező káoszt számolná fel (*Jóború*, 1963. 24. o.).

[4] Az általános iskola történetét pedagógus kultúrájú személyek írták, akik főként e nézőpontból tekintettek az eseményekre. A politológiai szempontú elemzés nem született, ha az apologetikát nem vesszük tekintetbe. Ezzel magyarázható, hogy a „jó szakmai törekvések és a rossz politikai döntések" logikája szerint íródott a történet. (Ld. *Horváth*, 1978; *Kardos*, 2007)

[5] Az idézet első forrása Das schulwesen sozialisticher lander In Europa. Volk and Wissen Volkgseigener Verlag, Berlin, 1962 amelynek magyar fejezetét a Pedagógiai Tudományos Intézetének munkatársai írták. A jelentős forrásértékű kiadványban valamennyi szovjet befolyás alatt álló szocialista-kommunista ország oktatásügyét bemutatják az intézményes neveléstudomány képviselői.

*Kurucz*, 1966. 13.). Szerintük a diktatúra is lehet demokratikus. A hatvanas évek máig élő ideológiája szerint nem az állam diktatórikus vagy demokratikus berendezkedése a fontos, hanem a megteremtett egyenlőség foka. Másképpen: az egyenlőség igénylése mindkét politikai berendezkedést egyaránt legitimálja.[6]

A demokratikus társadalom egyenlősége és a politikai berendezkedés közötti megkülönböztetés elmaradása folyamatos ideológiai bizonytalanságot teremtett. Az V. Nevelésügyi Kongresszuson, 1970-ben a sztálinista alapokhoz visszanyúló vezérszónok, Péter Ernő a Pedagógus Szakszervezetének az elnöke szerint a felszabadulás után „*Közoktatáspolitikai törekvéseink* ***először*** *a demokratikus,* ***majd*** *a szocialista* (S. G. kiemelése) *iskola létrehívására irányultak.* (*Péter*, 1971. 15. o.). A kommunista közoktatáspolitika két szakaszáról van szó.

## Moszkoviták mindenütt?

Ahogy a szovjet Vörös Hadsereg haladt Nyugat-Európa felé, nyomukban vagy velük együtt jöttek meg az évek óta a szovjet emigrációban élő kommunista politikusok, és együtt érkeztek nem ritkán szovjet katonai egyenruhát viselve azok is akik (többnyire munkaszolgálatosként) a szovjet oldalra átszöktek – mint például Mérei Ferenc. E jól szervezett kommunista csoport tagjait és ideológiájukat osztó, velük együttműködő, korábban ellenzéki szerepben lévő személyeket,[7] nevezte – részben igaztalanul[8] – a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium 1945–46-os államtitkára Bassola Zoltán is moszkovitáknak.

Valamennyi kelet európai országban ugyanez történt, mindenütt volt Moszkva politikáját követő, a hatalom megszerzésére szerveződött honiak, és a katonai előrenyomulással érkező kommunisták csoportja. A háború utáni ideiglenes, valamint első többnyire szabad választások eredménye alapján felálló kormányokban kulcsszerepet játszottak a kommunisták (*Applebaum*, 2012. 49. o.).

Csehszlovákiában a Müncheni Egyezményt követően, 1938 óta a Szovjetunióban élő és politikai szerepet betöltő Klement Gottwald 1945-ben a csehszlovák ideiglenes kormányban a második ember, 1946-ban már az első: miniszterelnök.

Jugoszláviában a harmincas évektől a Szovjetunióban elő, Komintern munkatárs, a győztes partizán vezér, Josip Broz Tito 1939-től a jugoszláv kommunista párt első titkára. Választásokat csak a háborús kormányalakítás *után*

[6] E kettősség tisztázása elmarad a tekintélyelvű vagy totalitárius rendszerek bukását követő időszakban, a társadalmi egyenlőség képviselete erőssége általában erősebb a demokrácia felépítésénél, védelménél, mert a demokratikus berendezkedésű politikai rendszerről nincs közvetlen tapasztalat, de az egyenlőtlenség tényéről mindig van.

[7] Azokra gondolt „*akiknek idegenből visszatért elvtársai adták át a künn szerzett ideológiai tudást, s akiket ők részesítettek pártvezetésre és vezetésre vonatkozó kiképzésre.*" (*Bassola*, 1998. 363. o.)

[8] Bassola nézőpontjából egyforma minden kommunista, vagy feléjük forduló szociáldemokrata. Nagy különbség van azonban közöttük is, elég, ha a magyarországiak közül Kemény Ferenc és Ágoston Györgyre, vagy a Szovjetunióból érkezettek közül Mérei Ferencre és Andics Erzsébetre gondolunk. Arról nem is szólva, hogy 1948 előtt és után a politikai üldözés célpontjaivá váltak a hazai baloldal képviselői is, többek között Kéthly Anna, Rajk és Szakasits, Szeder Ferenc, Demény Pál, Weishaus Aladár.

tartott.(Sztálinnal való szakítás előtt a jugoszláv oktatáspolitika szorosan követte a szovjet utat – többek között a 7 osztályos egysége általános iskola felállítása (*Skubić*, *Spacenović*, *Vuisić-Živković*, *Vrcelj* és *Popov*, 2013), 1948 után azonban önálló utat járt be, s ezért a szovjet típusútól eltérő oktatáspolitikájára itt nem térhetünk ki.)

Bulgáriában a kommunista vezető, Georgi Dimitrov 1924 óta élt a Szovjetunióban, a szovjet hadsereggel tért vissza 1944-ben, s nyomban a Kommunista párt vezetője lett. 1946-ben a kommunisták vezette Hazafias Front miniszterelnöknek nevezte ki, - választást nem tartottak - s megteremtve az egy-párt rendszerű szovjet rendszerű szocialista állam felépítésének lehetőségét.

Hazai kommunista csupán Romániában Gheorge Gheorgiu-Des lett 1945-töl a kommunista párt elnöke, és a kormány, a gazdasági tervezésért felelős tagja volt.

Magyarországon és Lengyelországban pár évvel később kerültek hatalomba a Moszkvából érkezett magyar és lengyel kommunisták, befolyásuk azonban előtte is jelentősnek mondható. Az osztrák kommunisták előtt nem nyílt ilyen lehetőség.

Nyugat Európában két Szovjetunióból érkezett kommunista vezető jutott végrehajtó hatalomhoz. Franciaországban a kommunista vezetőnek a Molotov-Ribbentrop paktum fegyelmezett támogatása miatt elvették állampolgárságát. Maurice Thorez ezek után 1943-tól a háborús éveket a Szovjetunióban töltötte. Majd a háború után, de Gaulle visszahívta, s vezetésével az 1945-ben megtartott választáson a Kommunista Párt győzött, a szavazatok 25%-t megszerezve, Thorez miniszterelnök helyettese lett 1947 májusáig.

Olaszországban – száműzött, 1930-tól szovjet állampolgár – az Olasz Kommunista Párt vezetője, Palmiro Togliatti, töltött be 1944 és 1948 között kormányzati szerepet tárca nélküli miniszterként 1947-ig, az 1948-as választások eredménye után mindvégig a kommunista ellenzék élén állott.

Az ötvenes évek elején kortárs Hannah Arrend úgy látta, hogy a „*Moszkva által dominált kelet európai kormányok Moszkva érdekében uralkodnak és Kominternügynökként cselekszenek. Ezek nem mások, mint Moszkva által irányított totalitárius mozgalom terjeszkedésének példái, és* ***nem belső fejlődés következményei***" (S.G. kiemelése) (*Arendt*, 1992. 414. o.).

## A moszkvai eredetű oktatáspolitika támaszai

A Keletről érkezettek köréből kerültek ki azok, akiknek meggyőződésükből fakadt, vagy pártfeladatuk volt az egységes alapfokú oktatás megteremtése. A tanítóság gimnázium ellenességére, a középosztállyal, ami ugyanaz a gimnáziumi tanársággal szembeni irigységgel elegyes ellenszenvére építkeztek. Azokért politizáltak, akiket vonzott a felemelkedés, a nagyobb tekintély, magasabb élet-

színvonal ígérete, s a maguk értékei általánossá tételének vágya és lehetősége.[9] Voltaképpen az osztályharc politika egyfajta erre a tartós resszentimentre építkezett. [10] (A kommunista politikai antiszemitizmusára és az általános iskolát szakmailag megteremtő, a háború előtti magyar faj védelmében fellépő jeles pedagógusokkal kötött szövetségre itt nem térhetünk ki (ld. Sáska, 2016.)

Kiss Árpádnak[11] ugyanez a tapasztalata a tanítósággal, 1947-ben: *„Az általános iskolának ma a tanítóság a legmeggyőződésesebb és legmaróbban hadakozó híve. Elméleti és közösségi szempontokon kívül természetesen az eddigi rendi sérelmek is hajtják egy magasabb minősítés, nagyobb megbecsülés, társadalmi elismerés felé"* (*Kiss*, 1947). A közösséghez tartozás érzésére és a resszentimentre-re bármelyik politikai oldalról,[12] bármikor lehetett politikát építeni.

Az ötvenes évek szovjet oktatási miniszter helyettese előtt is ismert volt ez a politikai eszköz. Pontosan leírta azt a taktikát, amellyel a kommunista pártok a tanítóságot hatalom megszerzésének eszközeként felhasználhatják: *„a munkásosztály és politikai pártjai már a kapitalizmusban szövetségesüknek tekintették a* ***néptanítót*** (S. G. kiemelése), *támogatták az iskola fejlesztésért*[13] *folytatott harcát, és arra törekedtek, hogy bevonják őt a kapitalista társadalom elleni harcba."* (*Arszenyev*, 1965. 29. o.).

A forgatókönyv létének[14] lényeges bizonyítéka az, hogy az ötvenes évek

[9] Az állami oktatási rendszer alulról építkező ága a népoktatás, a másik az egyetemből lefelé nyúló gimnázium. E két terület pedagógusai minden tekintetben különböznek, származásuk, házastársuk, a társadalomképük, a fogyasztott és épített kultúrájuk. A pedagógia felfogásuk és különböző és ez a különbség mind a mai napig él, így a két tábor küzd egymással (*Sáska*, 2015).

[10] A néptanítók szervezetei, már 1896 követelték az egyenrangúságukat a gimnáziumi tanársággal. Ez volt az egyik motívuma a tanítóképzés felsőfokú szintre emelésének, és útja a vele járó jövedelem eléréséhez. Ehhez a politikához kapcsolódott a 8 osztályos népiskola felállításának követelése 1910-ben (*Donáth*, 2015. 256–259. o.; *Kelemen*, 1993. 24.). o.

[11] Kiss Árpád szakmai-politikai pályájának három szakasza közül az első, a fajvédő-pedagógus feledésbe merült, az 1945–1948 között, az elbukott demokratikus kísérlet egyik szakma-politikai szereplőjének maradt meg, illetve, s ez a harmadik, internálást követően a posztsztálini rendszerrel zökkenőmentesen együttműködő jó minőségű, Nyugat-Európára nyitott képviselőjének képe élt tovább.

[12] A néptanítók radikalizmusára Magyarországon Gömbös politikája és későbbi a nyilas mozgalom is épített.

[13] E politikusi szavak világossá teszik a pedagógiai-szakmai koncepciók politikai jellegét és értékét. 1945-ben a tanítóság évtizedes követelése teljesült: létrejött és teljes egészében a tanítóké lett az egységes nyolc osztályos általános iskola és megszűnt a középfokú tanítóképzés – egy időre. A felsőfokú a Pedagógiai Főiskolán az alsó és a felső tagozati oktatásra egyaránt felkészítették a tanítókat (*Ladányi*, 1989. 36. o.). Végül is, amint a kapitalizmus elleni harc győzelemmel zárult, a tanítóknak tett politikai ígéretekből nem lett semmi, hasonlóan az önálló gazdálkodásból és a földosztásból a parasztság esetében. Amit adtak a tanítóságnak, el is vették 1949-ben: a felsőfokú képzést, és az általános iskola felső tagozatát. Visszaállították a középfokú tanítóképzést, a Pedagógiai Főiskolákon csak a felső tagozat tanárait képezték. Szaktanítóként a felső tagozaton lehetett dolgozni a szaktanfolyam sikeres elvégzését követően. A tanítók munkaterhei továbbra is nagy volt, jövedelmük viszont alacsonyabb lett, mint a Pedagógusképzőt végzett kollégáké. A középfokon dolgozó tanárokhoz képest relatív előnyük noha csökkent, de továbbra is fennmaradt. Ezek után mindkettőjükkel szembeni tanítói resszentiment érzése állandósult.

[14] Tudható, hogy a szovjet befolyás erős volt a negyvenes és ötvenes években. A mechanizmusuk

legvégén, bő tíz évvel a kelet európai kommunista hatalomátvétel után az előbb idézett szovjet politikus-neveléstudós győztesként leszögezte: *„Az egységes iskola elve megköveteli, hogy a legmagasabb képzettséget minden tanuló elérhesse*[15][. . . ] *Egyik iskola sem lehet » zsákutca«,*[16] *amely* [a] *végzett növendékei számára nem ad lehetőséget a továbbtanulásra. Az egységes iskolának ezek az alapelvei a* ***szocialista országokban már megvalósultak****"* (S. G. kiemelése) (*Arszenyev*, 1965. 29.), tehát mindegyikben.

A szovjet érdekszférába tartozó valamennyi európai országban létrehozták az általános és egységes iskolát már a negyvenes években (*Faragó-Kiss*, 1949. 262–263. o.), amelyekben a háború előtti iskolaszerkezethez képest hosszabb ideig kell mindegyik társadalmi rétegbe tartozó gyereknek kötelező ugyanazt együtt tanulni. A tartalmi egységesség szervezeti kereteit az ISCED rendszerben kifejezve az alsó középiskola egységesítésével érték el, valamint az iskolák fölötti állami kontrolt az iskolafenntartók államosításával megerősítették, nincs már magániskola, illetve egyházi fenntartású iskolarendszer sem. 1950-ig mindenütt államosították az ilyen típusú intézményeket, országonként eltérő ütemben.

## Az egységes és általános képzés megteremtése a szovjet érdekszférába tartozó kelet európai országokban

Csehszlovákiában, – ahogy a neveléstudomány akkori szakemberei később megfogalmazták – „a reakció ellenállása miatt", a kommunisták csak 1948-ban tudták elfogadtatni az egységes közoktatás szabályozásáról szóló törvényt a „Törvény az egységes iskoláról" a 9 éves általános képzést ingyenesnek és kötelezőnek nyilvánította minden 6–15 éves gyermek számára függetlenül nemétől, nemzetiségétől, vallásától, és szüleinek társadalmi és anyagi helyzetétől. Az iskolát elválasztották az egyháztól (Kaszvin és Sibanov, 1959. 124. o.). A döntő lépést azonban három évvel korábban már megtették. *„1945 novemberében az általánosan képző iskolák részére új tantervet adtak ki* [. . . ]. *Ennek a feladata volt az is, hogy* ***előkészítse*** (S. G. kiemelése) *a középiskolák (gimnáziumok, reálgimnáziumok, reáliskolák) alsó négy osztályának a polgári iskolával való összeolvasztását."* 1948 őszétől hozzák létre az általános iskolát, az iskolák államosításával egy időben. *„Ez a törvény megszüntette az oktatási rendszer kettősségét és megteremtette az egységes állami iskolát"* (*Dyma* és *Kozjar*, 1965. 118. o.) Az államosítással teljessé vált az oktatási rendszer irányításának egysége.

azonban nem ismert, mint ahogy az sem, hogy miben volt az utasítás teljesítése és miben az eszme-követő magatartás. Ismert, hogy a SZKP vezetőinek politikáját szorosan követte a szocialista országok többsége. Lásd a hruscsovi 1958-ban kezdődő reformról (*Faragó*, 1959b) és hatásáról (*Jóború*, 1962, *Sáska*, 1981). A korábbi időszakokról: *Sáska*, 2009; *Kalmár*, 2014.

[15] A Kontextus kedvéért idézem a kihagyott mondatot „Az *egyes iskolafokozatok tanterveinek ennek következtében lépcsőzetesen egymásra kell épülniük."* (*Arszenyev*, 1965. 29. o.) A miniszterhelyettes a tantervi szabályozás lényegére mutatott rá.

[16] Közismert, hogy a mobilitás politikai ígérete a „zsákutca" megszüntetése.

Lengyelország esete az előbbitől némileg különbözik. A háború utáni oktatáspolitika a német megszállás előtti, az 1932-es reform alapján szerveződő 6+4+2 rendszerű iskolarendszerhez[17] nyúlt vissza, amelyet a fasiszta megszállás képzés-minimalizálási politikája teljesen elsöpört. 1946-ban hozták létre az egységes *hét* osztályos általános iskolát Piłsudski 1932 hat osztályos népiskolájából olyképpen, hogy a korábbi négy osztályos gimnáziumból egy évfolyamot a népiskolához csatoltak. 1948-ban azonban kiiktattattak a gimnáziumokat, olyképpen, hogy a líceumi képzést egy évvel meghosszabbították. A hétosztályos általános iskola és négyéves líceumi 7+4-es rendszere jött létre. Az érettségi megszerzéséhez szükséges képzési idő hossza egy évvel ugyan rövidebb lett, de „[…] *ezáltal megszűnt az oktatás több fokozatú jellege, ugyanakkor az ifjúság szélesebb köre számára vált lehetővé, hogy megszerezze az érettségit, és ezáltal a főiskolai tanulmányokhoz való jogot.*" (*Pecherski*, 1965. 192. o.) Ez a művelődési egyenlőség megteremtésének módja egy zsákutca nélküli rendszerben: rövidül a képzés és megszüntetnek egy szelektáló képzési formát.

Bulgáriában is a Csehszlovákhoz és Lengyelországhoz sokban hasonló módon, ha úgy tetszik forgatókönyv szerint alakultak az események, noha alapvetően mások voltak a feltételek, de azonosak a politikai körülmények. A háború előtti négy osztályos népiskola és hároméves „pro-gimnázium" alkotta a képzés alsó szakaszát. A hetedik évfolyam után indult az egyik irányba „zsákutcás" ág, a 3 éves reáliskola, amelyet 1944 után szüntetettek meg. A felsőbb tanulmányokra felkészítő ág, erősen szelektív, 5 éves gimnáziumi képzés volt (*Csakarov és mtsai*, 1965. 53. o.). A rendszer zsákutcás ága tíz [(4+3)+3], a felsőfokra vezető ág pedig tizenkét,[(4+3)+5] éves volt.

A főként külföldiek által fenntartott 5 éves gimnáziumokat államosították, lényegében bezárták (*Georgeoff*, 1977). 1950-től kezdték kiépíteni a 11 évfolyamból álló 7+3 rendszerű egységes iskolát, amelynek a felső három éve volt a gimnázium (*Georgeoff*, 1977. 55. o.). A háború előtti gimnáziumi ág hosszához képest az egységes képzés egy tanévvel rövidebb lett, mint Lengyelországban. Az érettségihez Bulgáriában is a rövidebb idő alatt és többen juthattak a fiatalok. Ahogy egy szovjet szerző írja 1958-ban: *„Minden polgár szociális származásától, vagyoni helyzetétől, nemzetei hovatartozásától, nemétől és vallásától függetlenül elnyerte a tanulás jogát. Az iskola állami és világi jellegű lett. A közoktatásügyi rendszert az egység és a továbbtanulás biztosítása elvének megfelelően újjászervezték, az iskolázást minden polgár számára lehetővé tették"* (*Kaszvin*, 1959. 140. o.).

Romániában a zsákutcát a négy osztályos népoktatást követő, hároméves szakmai előkészítő tanfolyam jelentette, amelyet a kommunista párt győzelmét

[17] Piłsudski 1932-es reformja megszüntette a porosz eredetű magyarországiéhoz hasonló szerkezetű oktatási rendszert, egységes hat osztályos népiskolát teremtett, ahonnan a négy évfolyamos gimnáziumba lehetett tovább tanulni. A reform előtti 8 osztályos gimnázium első felét nevezték 1932 után gimnáziumnak, amelynek elvégzése azonban felsőfokú továbbtanulásra nem jogosított. A 6+4 rendszerű képzés befejezés után kétéves líceumi tanulmányok után lehetett felsőfokú képzésben részt venni. A német megszállás előtt 6+4+2 rendszer volt kiépülőben, amelyben – úgy tűnik – nem volt „zsákutcás" típus, azonban hierarchikus felépítésű volt és erősen szelektív logikán alapult.

követően, az államosítás évében meg is szüntettek, miképpen a nyolc osztályos gimnáziumot is, létrehozva ezzel a 7 osztályos egységes állami általános iskolát, amelyre a gimnáziumi képzés három éve épült (*Stoian* és *Gabrea*, 1965. 405. o.).

A fentiek alapján úgy tűnik, hogy a kelet európai kommunisták a béke első napjaitól kezdve egyazon közös terv egyik elemeként építették fel oktatási politikájukat, s közülük a magyarországiak voltak a legsikeresebbek, még a teljes hatalomátvétel előtt elérték az egységes alapfokú oktatás megteremtését és a zsákutcás képzési rendszer felszámolását, amit a többieknek csak a totális hatalomátvétel után – az államosítással egy füst alatt – sikerült.[18] Az államosítás Magyarországon már az első pillanatban megkezdődött.[19]

## Népi demokratikus fordulat kísérlete a háború utáni Nyugat-Európában

Érdemes áttekinteni, hogy mi történt az egységes népoktatás megteremtése terén Nyugat Európában a háború után.

Az UNESCO 1956. január 9. és 14. között Hamburgban tartott nemzetközi konferenciáján a kapitalista országok neveléstudósai csupán arról beszéltek, hogy milyennek *kellene lennie* – tehát a gyakorlat e szerint nem ilyen – a polgári demokratikus országok közoktatás rendszerének. A konferenciakötet bevezető tanulmány szavai szerint, hogy a polgári demokrácia *„egyenlőség elve megköveteli, hogy… ne legyen a társadalmi osztályok szerinti megkülönböztetésen alapuló kettős iskolarendszer."* (*Faragó*, 1959a. 20.), amelyben a munkás-, és a középosztály osztály gyermekei különböző képzésben részesülnek, s az esélyek egyenlőtlenek az *„az iskola elvégzése után feltáruló jövő színe előtt"* (U.o.) Mindebből következik, hogy 1945 után az ötvenes évek végéig, a hatvanas évek elejéig a polgári demokratikus utat járó országok[20] – Svédország részleges kivételével – fenntartották az elitbe kerülés tekintetében funkcionálisan „zsákutcás" oktatási rendszerüket.

A háborúban semleges Svédországban 1932 óta hatalmon lévő szociáldemokrata kormány 1944-ben, más források szerint 1946-ban (*Kozma*, 1972. 8. o.) kezdte el az iskolarendszer átalakítását célzó reformbizottságát, amely alapján a Parlament majd csak 1950-ben fogadta el a *kísérleti* 9 osztályos egységes iskoláról

[18] Meglehet, hogy a magyar 8+4 rendszer fennmaradása összefügg 8 osztályos népiskola, illetve az egységes és általános nyolc osztályos általános iskola 1945-ös létrehozásával.

[19] Az oktatás tartalma fölötti totális állami kontroll első lépéseinek egyike volt az 1946-ban meginduló állami tankönyvkiadás, amit a pedagógiai elit a szakmaiság a piacgazdaság felett aratott győzelmének és a társadalmi egyelőség megteremtése feltételének tekintett (*Kiss*, 1946). Nyilvánvaló volt, hogy ez az intézkedés az egyházi oktatás mozgásterét erősen szűkíti (Ld. *Mészáros*, 1989. 89–104. o.). Az is tudható, hogy a középosztály közömbösen fogadta a termelőeszközök folyamatos államosítást, a nem-magyar gyár és üzem tulajdonosok sorsát nem követték, a következményeit pedig nem látták (*Szabó*, 2014).

[20] Az UNESCO 1956-ban tartott konferenciája példaként csupán Norvégiát tudja felhozni, ahol *„több mint 30 éve* [. . . ] *a 7–14 éves gyerekek számára kivétel nélkül bevezették az egységes iskolát*." (*Faragó*, 1959a. 31. o.)

szóló törvényt[21] (*Hegedűs*, 1971a). A kísérlet abban állt, hogy továbbra is fennmaradt a hatosztályos elemi negyedik osztályára épülő nyolcosztályos gimnázium, a két párhuzamos szerkezet működését rendszeresen összehasonlították. Az iskolák fenntartói többnyire a városi önkormányzatok voltak, csekély arányban voltak a magániskolák (*Akerman*, 1967; *Husen-Bolt*, 1964). Majd csak 1962-ben vezetik be általánosan a kilencosztályos általános iskolát öt év előkészítő munka után (*Kozma*, 1972. 8. o.) A szociáldemokrata vagy másképpen fogalmazva demokratikus szocialista ideológiai célja a jóléti állam megteremtése, aminek fontos eleme a társadalmi egyenlőség puha szociálpolitikai eszközökkel történő megteremtése, többek között az iskolai élet szervezésével, az iskolarendszer átalakításával.

A Németország két felét megszálló csapatok különböző (oktatás-) politikát folytattak.

A Német Szövetségi Köztársaságban 1945 után nem volt a szovjet mintára emlékeztető iskolaszerkezet-reform, sőt 1945-ben a Hitler előtti, eredeti, a XIX. századi – zsákutcás – formájában állították vissza az oktatási rendszer szerkezetét (*Hegedűs*, 1971b). Hitler a közpofokon hajtott végre – itt részleteiben nem tárgyalt – szerkezeti reformokat, a négyosztályos népiskola (Volksschule) hossza változatlanul hagyta, amelyből különböző irányba indultak el az utak. A háború után – mint mindenütt kiirtották a fasiszta és a győzteseket érintő tartalmakat, s nyomban kriminalizálták a 'Deutsche Gemeinschaftsschule'(a Német Közösségi Iskola) nevelési szellemét, amelyet nácik az „Ein Volk, ein Reich, eine Schule" politika jegyében (a bezárt) felekezeti és magán iskolák alternatívájának állították (*Glen*, 1995. 272. o.). Mindemellett a szövetségesek támogatásával a reformpedagógia német nemzeti tradícióinak felélesztésének kísérletére is sor került. (*Németh* és *Pukánszky*, 1996).

A Német Szövetségi Köztársaságban az államélet jogi alapjainak megteremtését *követően* 1949-ben született meg az „iskolatörvény" (*Hilker*, 1959. 101–102. o.), nem úgy, mint a szovjet érdekszférában tartozó szocialista, magukat népi demokratikusnak tartó országok többségében, ahol az államjogi kereteinek kialakítása *előtt* változtattak az oktatási rendszeren. Az ideológiai kontrollt lehetővé tevő központosítás ellenszerét az oktatási ügyekben is autonóm tartományi nagyobb városok rendszerben találták meg. Annak ellenére, hogy a Szövetséges Ellenőrző Tanács 54. számú irányelvének 4. pontja szerint egységesen két egymásra épülő, a népiskolára alapozódó középiskolai rendszernek kellett volna lennie, azonban az autonóm Bréma, Hamburg, és Nyugat-Berlin városokban 6 osztályos népiskola rendjét vezették be, míg máshol megmaradtak a 4 osztályos elemi mellett. Ennek megfelelően a népiskolai felső tagozatok 4 vagy 3 osztályosok, a középfokú iskolák pedig 8, 6, esetenként 9, vagy 7 osztályosok voltak (*Hilker*, 1959. 109. o.). Csak 1955-ben annyiban egységesítették a rendszert, hogy 9 vagy 7 osztályos gimnáziumok szervezését engedte meg a hatóság. A

[21] A 9 osztályos iskolát három tagozatra osztották 1–3; 4–6 és 7–9 évfolyamra. A 9 osztályban három képzési irányt nyitottak, a továbbtanulás előkészítéseként (U. o.)

népiskolák 57%-a egyházi fenntartásban voltak még 1963-ban is, a középiskolák tanulóinak 10%-a járt magániskolába ekkor (*Hegedűs*, 1971b).

Csupán a különbségek könnyebb érzékeltetése kedvéért tárgyaljuk itt Németország keleti felének eseményeit. A szovjet ellenőrzés alatt álló közigazgatási zónába eső német területen már 1946-ben már meghozták a Kelet Német Oktatási törvényt (*Glen*, 1955. 274. o.). A törvény *előtti* időszakban alapvetően az egyházi és reformpedagógia ihletettségű magán iskolák robbanásszerűen sokasodtak, ahogy az a központosított és államosított oktatási rendszer összeomlása után oly gyakori. Németország keleti felén főleg Kerschensteiner szellemiségű munkaiskolák jöttek létre, amelyek a törvény elfogadása az új, a társadalmi egységességet és szocialista szellemiséget szolgáló 8 osztályos egységes iskolává alakultak vagy megszűntek. Az új oktatási formát a munkás és paraszt származásúak vélt, vagy valóságos érdekére hivatkozva hozták létre,[22] a középosztály ellenében teremve meg a társadalmi egyenlőséget. A fenntartói pluralitás, mint a demokratizálódás akadálya, a törvény után jelentősen csökken Kelet Németországban (*Hofman*, 1962). Majd 1951-ben, gyakorlatilag a svédekkel egyidőben hozták létre a 10 osztályos általános iskolát, ami egy évvel hosszabb lett, mint a kapitalista skandináv – talán – vetélytárs. A „demokratikus" iskola elnevezésből „szocialista" iskola lett, voltaképpen e két fogalomnak azonos jelentést tulajdonítottak (*Glen*, 1955. 52. o.). o A változások élén a német kommunista párt állt hasonlóképpen, mint Magyarországon, vagy a szovjet blokk országaiban.

Ami pedig az angol, az 1944-ben kiadott oktatási törvényt (Secondary School for All) illeti, csupán az erős állami központi tanügyigazgatás kiépítésében emlékeztet a kelet európai oktatási reformokra, meg abban is, hogy a törvényt forradalmi tettnek nevezték Munkás Párti kezdeményezői. De abban már nem hasonlít a szovjetek iniciálta modellre hiszen a törvény végrehajtását az elfogadás követően három évvel később, 1947-48-ban kezdték meg. Még abban is különbözik, hogy az új iskolarendszerbe szeletív elemeket (a Grammar shcool-ok teszten alapuló felvételijéhez illesztett a 11 éves kori vizsga, amely alapján a tanulóknak kb. 8 %-át vették fel, a többség (70%) a modern school-ban tanulhatott tovább), valamint a magániskolák rendszerét tudatosan építettek be, amelyek következtében az alsó középfokú képzés nem szólt mindenkinek, ám a politikai marketing egy ideig hatott. Csupán 1965 került sor Munkáspárti kezdeményezésre a középfokú oktatás egységesítésére, az állami komprehenzív iskolák formájában, amelyet öt év múlva a konzervatív párt olyképpen jelentéktelenített el, hogy az iskolák indítását, a képzési forma megválasztását és az iskola fenntartását helyi szintre helyezte (*Bernstein*, 1959; *Stamford*, 1967; *Ujcz*, 1971).

[22] A társadalmi egyenlőség – amit sokan szűken a demokráciával azonosítanak – megteremtésének első szocialista lépését a keleti német demokratikus kommunista párt tette meg az 1946 –os törvényben: a gimnázium (high school) szociális összetételét kezdetben az iskolakörzettel arányosan szabta meg. A fiúk és a lányok, illetve később a munkás és paraszt származásúaknak az arányának az 50 %-ot kellett meghaladnia (*Hofman*, 1962. 49. o.).

Az amerikai csapatok által felszabadított Olaszországban sem változott meg a zsákutcás oktatási rendszer szerkezete 1962-ig. Lényegében megmaradt Gentile 1929-ben javasolta erősen szelektív oktatási rendszer 1948-as reform után is, a szelekciós pont a 10. életévnél továbbra is fennmaradt.[23]) Az oktatásirányítás magas fokú centralizáltsága is Mussolini örököse, s a katolikus egyház befolyása a Kereszténydemokrata Párton keresztül továbbra is jelentősen érvényesült (*Grimaldi* és *Serpieri*, 2012).

Ausztriában és Bécsben az amerikai, angol, francia, valamint szovjet megszállási övezetre osztott hatalmi egyensúly megakadályozta az iskola szerkezet átalakítását is. Az 1955-ben függetlenné és semlegessé vált országban konzerválódott a háború előtti oktatási rendszer az 1962-es reformig: a négy osztályos elemi iskolára épült a nyolc osztályos gimnázium és a négyosztályos szakképzés, illetve a munkaerőpiac felé terelő ág, amelybe a tanulók 90%-a járt. A katolikus egyház megközelítőleg az iskolák tíz százalékát tartotta fenn ekkor. Ausztriában sohasem volt kizárólagos a szovjet politikai befolyás, nem is tartozott a Szovjetunió közvetlen irányítása alá olyképpen, mint a többi kelet európai országban, ide értve Kelet Németországot. Annak ellenére, hogy 1945-ben a moszkvai száműzetésből hazatérő kommunisták által vezetett Osztrák Kommunista Párt (ÖKP) adta az ideiglenes kormányban az oktatási minisztert, a belügy mellett, de csak novemberig, amikor az első szabad választáson az ÖKP csupán 5%-ot ért el. Miután meghiúsult az egyesülés a másik baloldali, a Szociáldemokrata párttal (SPÖ), ezzel az oktatáspolitika formálásának a lehetősége a konzervatívabb politikai erők előtt nyílott meg (*Beer*, 2007). Ausztria és oktatási rendszere a nyugat európai úton indult el.

Egy olyan nyugat európai országot sem ismerünk, amelyikben az alsó középiskola rovására növelték volna a népoktatást, amelyikben az egységes alapoktatást 14 éves korig emelték volna, mint például Magyarországon, vagy a hasonló politikát folytató, szovjet befolyás alatt álló országokban.

## A kelet- és nyugat-európai út különbsége

A háború utáni egységesség jegyeit mutató kelet és a differenciált nyugat európai oktatási-rendszer politika közötti alapvető különbség arra utal, hogy a keleti rész egységességét a határokon átnyúló koordináció teremtette meg, míg a nyugati sokszínűséget pedig éppen ennek a hiánya magyarázza. Kelet-Európában az egységes és általános alapfokú oktatás megteremtése alapvetően politikai taktika eredménye, politikai termék, távolról sem pedagógiai, szakmai logika következménye. [24]

[23] Az alsó fokú oktatás 6–10, az alsó középfokú 11–13 és a felső középfokú képzés 13–18 évig tartott (*Grimaldi*, *Emiliano-Serpieri* és *Roberto* (2012).

[24] A politikai konszolidáció terméke, hogy általános emlékezetben csak az eszközként használt pedagógiai szempontok maradtak meg, az a látszatot keltve, mintha ez lett volna az elsődleges. A születés aktusa és körülményei, előzményei – a 8 osztályos népiskola megteremtése 1940-ben, s a

Természetesen nem arról van szó, a kommunista, vagy a szociáldemokrata pártok, vagy a baloldali gondolkodású értelmiségiek nem szerettek volna a munkások és a parasztok emancipációját támogatandó számukra hosszabb képzést nyújtó iskolarendszert kiépíteni, ami persze alapvetően más, mint a népiskola szelekciós pontját 10 éves korban meghagyó felső tagozat indítása. A háború előtt tartós kormányzati helyzetbe a társadalmi egyelőséget szorgalmazó képviselők sohasem kerültek (*Kozma*, 1972. 13. o.). A háború utáni terveikből, mint például a két francia kommunista identitású és párttagságú tudósok nevét viselő bizottsági munkából, a Langevin[25]-Wallon[26] koncepcióból[27] – semmi sem lett. A fentebb már említett UNESCO hamburgi konferencia megállapította 1956-ban, hogy *„az iskolarendszer szerkezete egy fél évszázada lényegében nem módosult"*

tankötelezettség felemelése 14 évre – többnyire homályban szoktak maradni, ami esetünkben az is indokolja, hogy 1950 utáni években a pedagógiai elit politikai függőségét szakmai kizárólagosság logikával fedte le.

[25] Paul Langevin (1882–1946), jelentős fizikus, a Langevin dinamit és a tengeralattjáró detektor, a Sonar feltalálója. Alapítója 1934-ben a *Comité de vigilance des intellectuels antifascistes*. A Francia Kommunista Pártnak tagjaként elnöke Human Rights League (LDH) 1944 és 1946 között. A Vichy kormány alatt háziőrizetben volt. A Pantheonban temették le. A forrás nem említi oktatáspolitikai töménységet.

[26] Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879–1962), filozófus, szociál-pszichológus, fejlődéslélektan kutatója, ideggyógyász tanár és politikus. Meggyőzéses marxistaként politizált, s e mellett fejlődéslélektan területén végzett kutatásokat. (ld. Psychology and Dialectical Materialism, (1942), vagy Makarenko, le Chemin de la vie (1950) (Makarenko, az élet útja c. munkáját). Wallon 1931-ben csatlakozott a francia szocialista párthoz (SFIO) majd tagja lett a francia kommunista pártnak (PCF) 1942-ben. 1944-ben, a felszabadulás után vezető szerepet kapott oktatásügy államigazgatásában. 1945 és 1946 között választott kommunista képviselőként, elnökként részt vett az oktatási reformot kidolgozó bizottságban, mely az Oktatásügyi Minisztérium égisze alatt működött. A reform a Langevin-Wallon Project néven vált ismertté (1945).

[27] A tervezet lényeges politikai célja, hogy a *„hivatali tevékenységek megoszlását többé ne a vagyon vagy a társadalmi osztály szabja meg, hanem a hivatás betöltésére való alkalmasság"* (*Ágoston*, 1966. 8. o.). Tehát megszüntetendő, hogy *„az egyes iskolafajták összetételét ma gyakran a szülők társadalmi osztálya és jövedelme határozza meg* (*Ágoston*, 1966. 20. o.). A fizikai munka emancipálása a további cél: *„A kézi tevékenységek, a gyakorlati intelligencia, a technikai kiválóság magas anyagi és erkölcsi értékének az elismerését követeli meg."(Ágoston, 1966. 18. o.).* Az oktatási rendszer szervező elve a tanulók tanulói *„fejlettségi szinteknek, majd speciális képességeknek feleljenek meg, ne pedig társadalmi kategóriáknak" (Ágoston, 1966. 20. o.).* A társadalom részben pszichológiai elvű elrendezését és szervezését és a *„társadalmi feladatok jobb szétosztását"* hirdeti a tervezet, amely *„egyszerre szolgálja a közösségi érdeket és az egyéni boldogságot"* (*Ágoston*, 1966. 18. o.). Ennek érdekében a 7 évtől kezdődő tankötelezettséget felső határát felemelték 14-ről 18-ra s a képzési időt három szakaszra – 7–11, 11–15 és 15–18 évesekre képzésére bontották. A szakmai orientációs képzés a 15 évvel kezdődik, s majd egyre bővül, ennek következtében az általánosan képző tárgyak óraszáma csökken. A 15–18 évesek útja három irányba mutat. 1) a korábbi elkülönült szakmunkásképzés helyet gyakorlati tagozat felé vezet, s a tanulót a pályaválasztási tanácsadók felügyelik az első évben. Az általános képzésre nagy súlyt helytettek. 2) szakirányú tagozatra *„azokat a gyermekek, akik a termelés középkáderi lehetnek, és akik több képességet árulnak el a végrehajtás, mint az az elméleti tanulmányok iránt* (*Ágoston*, 1966. 29. o.): És a 3, az elméleti irányba az olyan gyermekeket irányítanak, *'akiknek elméleti tanulmányokra való képességeiket felismerték [a pedagógusok (?) (* S. G.)], *akiket érettségi, vagy az azt helyettesítő vizsgákra készítenek elő.* (*Ágoston*, 1966. 29. o. ) A pedagógusképzésben megszűntetnék a tanító és tanárképzés rendszerét, s helyette kétféle, az általános és szakképzést oktatásra alkalmas pedagógusokat bocsátanának ki. A hagyományos, a középosztály értékrendjét követő Líceumi rendszer megszűnne, miképpen Grand Ecole-k önállósága. A tervezet a középosztály érdekei ellen politizál.

(*Faragó*, 1959a. 17–18. o.).

Nyugat Európában nem zajlott le az a fordulat, ami Kelet Európában közvetlenül a háború után mindenütt megtörtént, ahol létrehozták az egységes, belső szerkezetében még tagozat mélységéig is ritkán tagolt általános iskolát. Nem a koncepció a szovjet termék, hanem a megvalósult ígéretből fakadó politikai haszon megszerzésének szándéka és technológiája, az 1945-ös novemberi nemzetgyűlési választáson a győzelem elérése, ami nem sikerült. Mindazonáltal számos jel utal arra, hogy a Szovjetunió oktatás politikáját követő nyugat európai kommunista pártok – már, ahol voltak[28] – ugyanazt a cél követték, mint kelet európai elvtársaik.

A Langevin-Wallon bizottság reformjavaslatait 1947-ben egy magyar szakmai értékelés szerint „*az antidemokratikus erők felülkerekedése akadályozta a reform végrehajtását*"(*Hegedűs*, 1971b. 111. o.)[29], csupán a „*Francia Kommunista Párt harcolt a legkövetkezetesebben a demokratikus oktatási reformért* (*Hegedűs*, 1971b. 111. o.).

A hidegháború egyik fontos csatájában a Sztálini szándékot követő kommunisták és vezetőik, Thorez Franciaországban és Togliatti Olaszországban 1947-ban valóban végképp[30] távol kerültek a végrehajtó hatalomtól (*Brogi*, 2011). Ennek következtében, ahogy Ágoston György írja, „*a népi erőket kiszorították a hatalomból*" (*Ágoston*, 1966. 10. o.), így hát az „*antidemokratikus erők*" (*Hegedűs*, 1971b. 111. o.), értsd a szovjetellenes erők a 6–11 éves korig tartó egységes népiskolai rendszer fenntartása mellett foglaltak állást. [31]

A hatvanas évek közepéből a sztálini oktatáspolitika magyarországi vezéralakjának tollából a hidegháborús hangnemben „*A finánctőke gazdasági és politikai hatalmának megszilárdításával a tőkésosztály és a kiváltságos rétegek műveltségi monopóliumát igyekezett megerősíteni. A legmerevebben ellene szegült minden olyan törekvésnek, amely a munkások és parasztok gyermekeit* ***tömegesen magasabb végzettséghez kívánta juttatni***" (tehát nem több tudáshoz[32] S.G.) (*Ágoston*, 1966. 10. o.), amit a kommunisták szerettek volna, de veszítettek.[33]

[28] Németországban – a későbbi NSZK területén – a kommunista párt jelentősége elenyészőnek tekinthető Svédországban a szociáldemokraták mellett nem nyílt számottevő tér kommunistáknak. Olaszországban azonban Európa legnagyobb kommunista pártjának oktatási programját – eddig – közelebbről nem ismerjük, annyi bizonyosnak tűnik, hogy a jogalkotásban nem értek el sikereket.

[29] Az idézet illusztrálja a hetvenes évek politikai kultúráját vagy nem érti a szerző a többpártrendszerű demokráciák konfliktus kezelési berendezkedését, vagy pedig törzsi szemlélete alapján csak a kommunista politika a demokratikus, s ettől eltérő minden más az antidemokratikus.

[30] Togliatti az 1948 áprilisi a hidegháború szellemében szervezett választások után került távol a hatalomtól.

[31] A nyugat európai országok többségében formálisan is megmaradt a népiskolák felső tagozata, a „zsákutca", a szelekciós pont népiskola alsó tagozata végén maradt. A szelekció helye az alsó tagozat végén maradt, azonban új iskolatípusok épültek rá, amelyek döntően a fizikai munka világába vezették növendékeiket, a furkációs rendszer legvastagabb ágaként.

[32] Még egy apró bizonyíték, hogy nem pedagógiai szempont volt az elsőleges, hanem a politikai, a szelektív bizonyítványhoz kapcsolódó jogok átadásával az elit társadalmi helyzetének elérését ígérték olyképpen, hogy a bizonyítvány megszerzéséhez szükséges munkaterheken csökkentették volna. Voltaképpen a bizonyítvány bizonyító erejének infláltatása volt a cél.

[33] Megfigyelhető a pedagógiai nyelvezet ideologikus volta. Koncepciók és ideák összeütközését

Kelet Európában azonban az „antidemokratikus erők" mindenütt le lettek győzve, Ágoston György szerint *„a szocialista országok* [. . . ] *közoktatásában a Langevin Wallon-terv már maradék nélkül érvényesülnek" (U. o.).*[34] Azaz a kommunista típusú totális központosítás elől minden akadály elhárult, s szabaddá vált az út a totalitárius berendezkedés felé, amelynek elme a demokratikusnak nevezett az egységes és általános iskolára épülő oktatási rendszer.

## A következtetések

Rendkívül ironikusnak tűnik, hogy az általános iskolát a győztes Szovjetunió politikai érdeke szerint hozta létre a kommunista párt Magyarországon és a Szovjetunió széthullásával együtt szűnik meg az egységes képzési tartalmú, mindenki számára egyaránt kötelező 8 osztályos átalános iskola. A 6 és a 8 osztályos gimnáziumok létrejöttével megszűnt a szerkezeti egységesség, emellett az iskolánkként a tantestületek által szabadon választott pedagógiai programok rendszere felszámolta a mindenki számára elérhető alapműveltséghez köthető társadalmi egyenlőség intézményes hátterét.

Végtelenül ironikus, hogy kezdet és a vég egyaránt baloldali ideológián alapult. A korábbi neveléstudomány és a pszichológia szempontjait követő erős államtól, a központi irányitás szakszerűségétől várta a kulturális egyenlőség eljövetelét, a másik pedig az önszerveződő iskolától remélte ugyanezt (*Sáska*, 2002, 2003). Paradox módon az iskolák szakmai autonómiája nem a remélt társadalmi egyenlőséget hozta el, hanem a tantestületek és a tudatos iskolaválasztó érdekei valósultak meg. Noha ez a pedagógiai programok hallatlan színességét teremtette meg, de ezzel együtt a példátlanul erős kulturális gyökerű társadalmi

a jó és a rossz küzdelmeként értékelik, s ez a normatív megközelítés a vallásháborúk logikájára emlékeztet. Ez a fajta gondolkodásmód nem tekinthető tudományosnak, hiszen nem a küzdő felek konfliktusait, hanem ideológiájuk különbözőségét írja le az agitációs célzattal.

[34] Az állításban annyi igazolható, hogy valóban érvényesült az egyenlőséget teremtő középosztályellenes politika, s a munkás és paraszt származásúak közül többen kaptak magasabb végzettséget. Amúgy erős túlzás, szinte valótlanságot, vagy inkább politikai elfogultságot tükröznek Ágoston szavai. A szocialista országokban az oktatási rendszerek egységesebbek voltak az ötvenes években, azaz a formális szociális egyenlőséget hatékonyabban kényszerítették ki, annak ellenére, hogy a tankötelezettség felső határa alacsonyabb volt a Lagevin-Wallon tervezethez képest. A francia koncepció 13-14 éves kor *után* teszi az iskolán *belüli* formális szelekció első megjelenését, amely előkészíti a diákokat arra, hogy a 15. évben – lélektani alkatukhoz legjobban illeszkedően, vagy a négy évig tartó elméleti tagozaton (irodalmi, természettudományi, technikai ágazatban), vagy pedig a szakirányú képzésben, illetve gyakorlati tagozaton, azaz a szakmunkásképzésben folytassák tanulmányaikat. Magyarországon az általános iskola felső tagozatának legelső óraterveiben voltak választható tárgyak, a felső tagozaton, de ez az opciót elvetették, a képzés totálisan egységes lett. Kovács Máté 1945-ben készült javaslata szerint heti hat órában a felső tagozaton *„élő idegen nyelv, klasszikus idegen nyelv, esetleg zene, technikai-mechanikai nevelést, vagy végül a gyakorlati termelés fogásaira ránevelő mezőgazdasági és kertészeti gyakorlatok számára kell fenntartani. [. . . ] E szabad foglalkozások nem kötelező rendes tárgyaknak tekintendők"* (*Kovács*, 1983. 194. o.). A Langevin-Wallon tervezet a pedagógus hivatás megbecsülését és anyagi elismerését tűzte ki célul, valamint *„A tanítóknak és tanároknak meglegyen [. . . ] erkölcsi és anyagi függetlenségük"* (*Ágoston*, 1966. 22. o.). Az egypárti rendszerű népi demokráciákban totális politikai függésbe kerültek a pedagógusok.

szelekciót is létrehozta (*Berényi Berkovits* és *Erőss*, 2008). Az iskolarendszer szelekciós pontja lejjebb került, amit nehéz lenne az oktatási rendszer immanens tulajdonságaival magyarázni.

Be kell látni, hogy a sikeres baloldali kísérletek – mint a komprehenzív iskolák, vagy a finn/svéd modell csupán a polgári demokratikus úton haladó Nyugat-Európában alakultak ki bő negyedszázad alatt, ott is csak a szabadon választott baloldali kormányok alatt, amelyek intézkedéseit a más érdekeket képviselő politikai alakulatok idővel korrigáltak. A nyugat európai komprehenzív iskolák bő tíz évvel később nyíltak meg, mint a hasonló célokat követő kelet-európai alsófokú intézmények..

Mindez persze nem azt jelenti, hogy szovjet rendszerű szocializmusban ne lettek volna olyan (nevelés)tudósok, és politikusok, akik a teljes társadalmi egyenlőséget és a gazdasági jólétet így vagy úgy, de megteremthetőnek vélték a magát kizsákmányolás nélküli, az emberek mindenoldalú kibontakozását lehetővé tekintő politikai rendszerben, azonban tévedtek, mint sokan mások. A szocialista államok közössége és állami pedagógiája nem bizonyult sem életképesnek sem magasabb rendűnek a nyugat-európai kapitalista országokhoz képest. Ez a tény a múlt részének megkerülhetetlen és visszahozhatatlan elemének kellene tekinteni.[35]

## Felhasznált irodalom

Ábent Ferenc és mtsai (1965): A Magyar Népköztársaság közoktatásügye. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Ágoston György (1966): Előszó. Bevezető tanulmány. In: Ágoston György (ford.): *A Langevin-Wallon tervezet*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Akerman, Oscar (1967): Svédország. In: Illés Lajosné (1967, szerk.): *Nyolc tőkésállam közoktatási rendszere*. Tankönvykiadó Budapest.

Applebaum, Anne (2012): *Iron Cutrain. The Crusing of Eastern Europe 1944–1956*. McClelland and Stewart, Toronto.

Arendt, Hannah (1992): *A totalitarizmus gyökerei.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Arszenyev, A. M. (1965): A szocialista és kommunista nevelés alapvonásai. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*.

Bassola Zoltán (1998): *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomásai*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Beer, Siegfried (2007) *The Soviet occupation of Austria, 1945–1955 Recent research and perspectives.* Letöltés: `http://www.eurozine.com/the-soviet-occupation-of-austria-1945-1955/`, 2017. december 7. 20:20.

[35]Köszönöm Laki Mihály fontos észrevételeit és tanácsait.

Bernstein, M. Sz. (1959): Sovány eredmények – az 1944. évi Education act éltebelépésének 10. évfordulójára. In: Faragó László (1959, szerk.): *Az iskolareform és a nevelés problémái a kapitalista országokban. Tanulmányok és dokumentumok*. Kézirat. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest. 117–178.

Boda István (1944): A magyar lélek alapformái és természetes fejlődéslehetőségei. In: Kiss Árpád és Kovács Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Nagy Károly grafikai műintézete, Debrecen. 21–45. Letöltés: `http://mtdaportal.extra.hu/books/magyarsagtudomany_es_nemzetneveles.pdf`, 2016.04.09. 10:39.

Brogi, Alessandro (2011): *Confronting America: The Cold War Between the United States and the Communists in France and Italy*. University of North Carolina Press Chapel Hill.

Csakarov, Najden, és mtsai (1965): A Bolgár Népköztársaság közoktatásügye. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 47–110.

Danics Istvánné. (1979, szerk.): *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról, 1945–1948*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Dévényi Anna (2012): A nemzetnevelés szerepe Gömbös Gyula és Hóman Bálint politikájában. *Képzés és Gyakorlat*, **10**. 3–4. sz. 22–35.

Donáth Péter (2008): *Oktatáspolitika és tanítóképzés Magyarországon 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.

Donáth Péter (2015): Tanítói, tanári viták. A magyarországi tanítók társadalmi küldetéséről, helyzetük javításáról, a tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről 1890–1905. In: Donáth Péter (szerk.): *Filozófia – művelődés – történet*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei című kiadványsorozat folytatása. 256–259.

Dyma, Mojmír és Kozjar, Jaroslav (1965): A Csehszlovák Szocialista Köztársaság közoktatásügye. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 111–182.

Eckhardt Sándor (1941, szerk.): *Úr és paraszt a magyar élet egységében*. Budapesti Kir. Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karának Magyarságtudományi Intézete, Budapest Letöltés: `http://mtdaportal.extra.hu/books/eckhardt_sandor_ur_es_paraszt.pdf`, 2016.04.09.

Faragó László és Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi Nyomda, Budapest.

Erőss Gábor (2008): *Iskolarend - Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Faragó László (1959a, szerk.): *Az iskolareform és a nevelés problémái a kapitalista országokban*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.

Faragó László (1959b. szerk.): *A nevelés és iskolarendszer problémái néhány szocialista országban*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.

Georgeoff, Peter, John (1977): *The Educational System of Bulgaria Education around the World Office of Education (TEEN)*. Washington. Leöltés: `http://eric`

.ed.gov/?id=ED156600], 2016.04.09.

Glen, Cherles. L. (1995): *Educational Freedom in Eastern Europen*. Cato Intitue, Washington DC

Grimaldi, Emiliano and Serpieri, Roberto (2012): The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011. *Italian Journal Of Sociology of Education*, **4**. 1. sz. 146–180.

Gross, Jan, Thomas (2002): *Neighbors. The Destruction of the Jewish Community in Jedwabne, Poland*. Princeton University Press, New Jersey.

Hegedűs Lászlóné (1971a): Svédország In: Hegedűs Lászlóné (szerk.): *Iskolarendszerek és fejlesztési tendenciák.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 146–162.

Hegedűs Lászlóné (1971b): Német Szövetségi Köztársaság. In: Hegedűs Lászlóné (szerk.): *Iskolarendszerek és fejlesztési tendenciák*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 127–145.

Hilker Franz (1959): A pedagógiai helyzet a Német Szövetségi Köztársaságban. In: Faragó László (1959, szerk.): *Az iskolareform és a nevelés problémái a kapitalista országokban*. Tanulmányok és dokumentumok. Kézirat. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest. 101–117.

Hofmann, Erich (1962): The Changing School in East German. *Comparative Education Review*, **6**. 1. sz. 48–57

Horváth Márton (1978): *Közoktatás-politika és általános iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Husén, Tortsten und Bolt, George (1964): *Bildungsforschung und Schulreform in Sweden.* Klett, Stuttgart.

Jóború Magda (1962): *Élet és iskola. A modern köznevelés történelmi és társadalmi háttere*. Gondolat kiadó, Budapest.

Jóború Magda (1963): *A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Jóború Magda (1972): *A köznevelés a Horthy-korszakban*. Kossuth Könyvkiadó – Tankönyvkiadó, Budapest.

Hobsbawm, Erik (1998): *A szélsőségek kora. A rövid 20. század története 1914–1991.* Panninica Kiadó, Budapest.

Kalmár Melinda (2014): *Történelmi galaxisok vonzásában Magyarország és a Szovjetrendszer 1945–1990*. Osiris Kiadó, Budapest.

Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában 1945–1993*. Gondolat–Infonia Kiadó, Budapest.

Kaszvin, G.A. és Sibanov, A. A. (1959): A Csehszlovák Köztársaság iskolareformjáról. In: Faragó László (szerk.): *A nevelés és az iskolarendszer problémái néhány szocialista országban. Dokumentumok és tanulmányok.* Pedagógiai Tudományos Intéztet, Budapest. 140–139. Kézirat.

Kaszvin, G. A. (1959): Bolgár Népköztársaság. In: Faragó László szerk.: *A nevelés és az iskolarendszer problémái néhány szocialista országban. Dokumentumok és tanulmányok.* Kézirat. Pedagógiai Tudományos Intéztet, Budapest. 139–140.

Kelemen Elemér (1993): A magyar pedagógusmozgalmak és -szakszervezetek vázlatos története. In: Tomori Lajos (szerk.): *„Lázad hát már az élet alágyűrtje, a tanító...?" 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete*. Pedagógusok Szakszervezete, [H. n.é.]. 7–48.

Kerepeszki Róbert (2004): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története, 1912–1949*. In: Papp Klára (szerk.): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története*. Debreceni Egyetem, Debrecen.

Kiss Árpád (1946): A tankönyv. *Köznevelés*, **1**. 22. sz. 1–3.

Kiss Árpád (1947): Az általános iskola és középiskola. *Köznevelés*, **2**. 6. sz. 102–106.

Kornidesz Mihály és Kurucz Imre (1966): *Az iskolareform a megvalósulás útján.* Kossuth, Budapest.

Kovács Máté (1983): A magyar köznevelés korszerű kifejlesztése. In: Szelle Béla (szerk.): *Kovács Máté emlékkönyv*. Magyar Könyvtárosok Egyesülete, Budapest. 175–216.

Kozma Tamás (1972): Torsten Husén és a svéd neveléstudomány. In: Kozma Tamás (szerk): *Torsten Husén: Iskola az ezredfordulón.* Válogatott tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest.

Ladányi Andor (1989): *Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után*. Tankönyvkiadó – Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Mueller, Wolfgang (2006): Soviet Plans and Policies for Austria's Transition to Socialism, 1945–1955.*Contemporary Austrian Studies* **14**. 343-352 p..

Nagy Mária [én]: *X-esek.* Letöltés: `http://telepesek.hu/pdf/muhely_X-es.pdf`, 2017.10.30.

Nemes Dezső (1960): *Magyarország felszabadulása*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Pecherski, Mieczyslaw (1965): A Lengyel Népköztársaság közoktatásügye. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 183–256.

Péter Ernő (1971): Az V. Nevelésügyi Kongresszus feladata és módszerei. In: Kiss Árpád (szerk.): *Ötödik nevelésügyi Kongresszus. I. kötet.* Budapest. 15–34.

Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. Letöltés: `http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm`, 2017.12.07.

Rainer M. János és Lux Zoltán (2000, szerk.): Demokratikus újrakezdési kísérlet, 1944–1946. In: *Magyarország története, 1944–1953 – digitális történeti segédkönyv.* Az 1956-os Magyar Forradalom Történetének Dokumentációs és Kutatóintézete Közalapítvány, Budapest. [URL: `http://www.rev.hu/sulinet45/ora1/index.htm`] Letöltési idő: 2017. november 27.

Sáska Géza (1981*):* Egy döntéssorozat kényszerpályája. *Mozgó Világ*, **7**. 12. sz. 116–124.

Sáska Géza (1992): *Ciklikusság és centralizáció. A központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete.* Educatio, Budapest.

Sáska Géza (2001): Összevetés: A közműveltség kiterjedtsége, a szakmai autonómia foka, a társadalmi egyenlőség kívánatos mértéke és hatása az iskola szervezetére 1945-ben és 1985-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 6 sz. 33–47.

Sáska Géza (2002–2003): The Age of Autonomy. *European Education*, **34**. 4. 34–56.

Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, **15**. 3. sz. 593–608.

Sáska Géza (2016): Az oktatási rendszer reformja a negyvenes években és a kommunista identitáspolitika, In: Németh András, Garai Imre és Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában.* Gondolat Kiadó, Budapest. 235–284.

Skubić, Emerenc, Klara- Spasenović, Vera- Vuisić-Živković, Natasa, - Vrcelj, Popov, Nicolay (2013):Comparative Pedagogy in Slavonic South East European Countries. In: Wiseman, W. Alexander, Emily Anderson (szerk.): *Annual Review of Comaparative and International Education* International Perspectives on Education and Society. 191–220.

Simon Gyula (1965, szerk.) Előszó. *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Simon Gyula (1970): Felszabadult nevelésügyünk huszonöt évérről. *Pedagógiai Szemle*, **20**. 4. sz. 317–325. Újraközli Horváth Márton és Zibolen Endre (1975, szerk.): *30 év neveléstudomány és művelődéspolitika*. Magyar Pedagógiai Társasság, Budapest.

Szabó Miklós (2014): A jó kommunista együtt ingadozik a párttal 1983–2003. In: Jankó Attila (szerk.): *Előadások a kommunista pártok történetéről és a fekete-piros-fehér-zöld színre festett sztálinizmusról*. JATE PRESS, Szeged.

Szabolcs Éva (2006, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Stamford, N. C.: Az Egyesült Királyság. In: Illés Lajosné (1967, szerk.): *Nyolc tőkésállam közoktatási rendszere*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Stoian, S. Stanciu és Gabrea, Iosif (1965): A Román Népköztársaság közoktatásügye. In: Ábent Ferenc (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 399–460.

Tarján M. Tamás (2017): 1945. február 4. Megkezdődik a jaltai konferencia. Letöltés: `http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1945_februar_4_megkezdodik_a_jaltai_konferencia`, 2017.12.02.

Ujcz Pálné (1971): Anglia. In: Hegedűs Lászlóné (szerk.): *Iskolarendszerek és fejlesztési tendenciák*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 94–109.

Pedagógiatörténeti Szemle • 2. évf. 3–4. sz. 86–105. o. • 2016
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2016.3.5

# Az iskola-egészségügy és a tanulási környezet korszerűsödése Magyarországon – a századforduló körüli évtizedekben

Sanda István Dániel

Óbudai Egyetem TMPK

A XIX. század végi Magyarország sajátos társadalmi, politikai és gazdasági viszonyait – az európai tendenciákkal párhuzamosan vizsgálva – jelentős változásokat tapasztalunk az iskolai terek minőségében. A higiéniai diskurzus kibontakozása; a kiegyezést követő gazdasági fellendülés, az építész-tervezők rendelkezésére álló új, egészségesebb építőanyagok, az iskolaorvosok követelései és a neveléstudomány szakembereinek pedagógiai érvei együtt eredményezték a szervezett nevelés-oktatás körülményeinek hazánkban soha eddig nem tapasztalt javulást. Kutatásomban ezt a folyamatot követem nyomon, és az elsődleges források elemzésével mutatom be a századfordulót megelőző és az azt követő évtizedben Budapesten kibontakozó interdiszciplináris diskurzust, amelynek eredményeként megszülettek az első javaslatok és állásfoglalások, majd törvényi előírások. Dolgozatomat kétirányú kitekintéssel zárom, mely szerint a fentiek egyenes vonalú következménye egyrészt a századelő falusi iskoláiban, másrészt a Bárczy-féle iskolaépítési akció során 36 fővárosi iskolapalotában megvalósult higiéniai és pedagógiai szempontokból egyaránt példaértékű tanulási környezet.

Kulcsszavak: iskolaépítészet, iskola-egészségügy, higiéniai diskurzus, dualizmus

## I. Az első nagy iskolaépítési hullám a fővárosban

A pedagógiai terek korszerűsödése, differenciálódása és funkcióváltozásai a pedagógiai-pszichológiai elvek és nézőpontok, vagyis a pedagógia szakszerűsödésének következménye. A szakszerűség fokozódása és a pedagógiai munka hatékonysága szimbiózisban segítik egymást, és formálják a pedagógiai teret, tehát egy-egy új térszerkezet megvalósulását mindig megelőzik az új felismerések alapján megfogalmazott elvárások.

Nóbik Attilával egyetértve a fogalmak hierarchiájában „[…] érdemes megkülönböztetni az iskolai tér, a pedagógiai tér és a szakmai tér fogalmát.” A

pedagógiai tér ebben a tanulmányban a konkrét épített/mesterséges környezetet jelenti, vagyis az iskolaépületet, annak környezetét és berendezését (v.ö. *Nóbik*, 2015. 94. o.).

## I.1. Társadalomtörténeti előzmények

A modern, illetve funkcionális iskolai terek XIX. századi európai szakszerűsödési folyamatainak, illetve a XIX. századi hazai iskolaépítészetben is megjelenő változásainak hátterében a modern kapitalizmus különböző makroszintű folyamatai állnak. Ezek egyik alapvető eleme a modern ipari tömegtermelés, az ennek velejárójaként kialakuló ezakt időütemezés (az óra uralma, a modern teljesítménykényszer) fegyelmező ereje, a nagyarányú urbanizációs folyamatok kiteljesedése. Miként *Foucault* és *Elias* elemzései azt bemutatják, az önkontroll és a fegyelem a civilizációs folyamatok természetes velejárója (*Elias*, 1986; *Foucault*, 1990). A szégyenérzet és a kimért pontosság megjelenése, a testi megnyilvánulások, a külső és önkontroll megerősödése, az emberi habitusnak a munka során, illetve hatására kialakuló jellegzetes új vonásai. Ebben az időszakban minden területen megerősödik az egyén feletti állami társadalmi kontroll is, kialakul annak sajátos differenciált intézményrendszere (kaszárnyák, börtönök, kórházak, szegényházak, elmegyógyintézetek), mely változások az iskolai ellenőrzés és fegyelmezés terén is erőteljesen érvényesültek. (V.ö. *Foucault*, 1990. 243–251. o.)

A korszak sajátos paradoxona, hogy az egyén társadalmi mozgásterének látszólag jelentős mértékű növekedése mellett egyre erőteljesebbé vált a nevelés által kialakított belső kontroll, az egyén megnövekedett mozgásterének ellensúlyozására a társadalmi ellenőrzésnek jól szervezett, differenciált állami intézményei jönnek létre. Ezek sorában főszereplőként az ekkor már mindenki számára kötelező iskola kapott központi szerepet a normálisnak elfogadott egyéni viselkedés kialakításának, jól szervezett állami ellenőrzésének folyamatában. Ez az igény jelentős mértékben hozzájárul a modern tömegoktatás, majd a XX. században a felnőttoktatás intézményhálózatának kialakulásához, valamint ezzel kölcsönhatásban a képzésben résztvevők hatékony munkaerővé válását elősegítő jól szervezett intézményi szocializációs folyamatok kialakulásához (*Németh*, 2012. 49. o.).

Miként *Georges Canguilhem* (2004) munkájának elemzése alapján megállapítható, a norma és a normális fogalmak a XIX. századi gondolkodás sajátos produktumai. Leginkább a korszak európai kórház- és iskolareformjaiban megjelenő modern racionalizációs folyamatokhoz, illetve az azokkal összefüggő, az építkezés terén is megfigyelhető szabványosítási-szakszerűsödési folyamatokhoz köthetők. A racionalizálási folyamatok részeként megjelenő normalizálás olyan kollektív igények kifejeződése, melyek összessége, még ha az az egyes egyénekben nem is tudatosul, megmutatja, hogy egy adott társadalom egy adott korban hogyan értékeli saját szerkezetét, ahhoz viszonyítva, amit a legfőbb jónak tart. A külső vagy belső norma alapján normálisnak minősített tárgy vagy tény azután

minden esetben vonatkozási pontként szolgálhat más tárgyak és tények számára, melyek még várnak arra, hogy normálissá nyilvánítsák (*Németh*, 2008. 94. o.).

Ennek pedagógiai vetületeként jelenik meg már a felvilágosult abszolutizmus hatására a norma-, illetve normáliskola fogalma, vagyis az az iskola, ahol tanítani tanítanak, ahol a „normális" pedagógiai ismereteket kikísérletezik, illetve ennek nyomán a XIX. századtól kezdődően egyre szigorúbb szabványok szerint kialakított iskolaépület. A normaiskola az a hely is, ahol a leendő pedagógusok a megfelelő munkához szükséges szakismereteket, mint a munkájukat irányító normák rendszerét elsajátítják. Részben *Canguilhem* nyomán állapítja meg *Michel Foucault* a Felügyelet és büntetés című munkájában, hogy a XIX. században kibontakozó totális fegyelmezőrendszerek mögött a modern társadalom mintegy alapvető törvényeként mindig ott áll a *norma* hatalma, amely a felügyelet mellett a hatalom alapvető eszköze. A norma lesz a kényszerítő hatalom legfőbb legitimációs eszköze az oktatásban is, annak sztenderdizálódása során, amikor megjelennek a „normál" főiskolák. Ez jelenik meg a XIX. századi orvosképzés és kórházrendszer kialakítása során, amelyek az egészség általános normáit hivatottak érvényesíteni, de ott van az ipari termelés eljárásainak és termékeinek korabeli szabványosításában is. A normalizáló hatalom bizonyos értelemben egyneműségre kényszerít, de egyben individualizál is azáltal, hogy lehetővé teszi az eltérések mérését, a színvonal meghatározását, a specialitások megállapítását, és az egymáshoz illesztett különbségek hasznosítását (Vö. *Foucault*, 1990. 251. o.).

A felvilágosodástól kezdődően kibontakozó modern higiénia mindazoknak a tudástartalmaknak a foglalata volt, amelyek egyrészt arra irányultak, hogy leírják az ember viszonyulását azokhoz a materiális feltételekhez, amelyek meghatározzák fizikai-testi megnyilvánulásait. Másrészt az individuumokat és a társadalmi tér egyéb szereplőit eligazítsa abban, hogy miként tudja ezeket szabályozni. Ez a hatalmas terület magába foglalta az ezzel kapcsolatos tudás, gyakorlati cselekvés és különböző technológiák rendszerét. Amennyiben ennek pedagógiai oldalát, leginkább az iskolai higiénia, illetve iskolai egészségtan keretében megjelenő elemeit vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a normális itt is központi kategória (normális testtartás, írás, ruházat, az iskolaépület normái, annak norma szerinti bútorai). Az így megkonstruálódó normális, illetve a normalitás egyre inkább egy experimentális módszerekkel vizsgálható előírt normát, mérhető átlagot jelentett (*Németh*, 2008. 94. o.; *Németh*, 2012. 76. o.).

E folyamatok sajátos manifesztációját követhetjük nyomon a századfordulót megelőző és az azt követő évtizedek Magyarországának, és benne mindenekelőtt a fővárosnak, Budapestnek a fejlődésében.

## I.2. Az iskola egészségügy helyzete a XIX. század végén

Az abszolutizmus korát követően az 1867-es kiegyezés (az 1867. évi XII. törvény) új alapokat teremtett a Lajtán inneni és a Lajtán túli birodalomrészek

viszonyában. A részleges önállóság – külön parlament és kormány – az oktatásügyben is a gyors változások kezdetét jelentette. Az Andrássy-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere ismét báró *Eötvös József* lett, mint 1848-ban. Az új politikai helyzet reformelképzeléseinek tág teret nyitott. Megtervezte a teljes magyar oktatásügy átszervezését, de legfontosabb feladatának a népoktatás ügyét tekintette. *Eötvös* legfőbb és legsokoldalúbb segítője *Gönczy Pál* a kiváló pedagógus, pedagógiai író és miniszteri tanácsos. Az ő jelentéseiből tudható, hogy a korabeli iskolaépületek nagy része alkalmatlan volt a tanításra és messze nem felelt meg a jogszabályi előírásoknak (*Mikonya*, 2015. 146. o.).

A parlament 1868 őszén fogadta el a XXXVIII. törvénycikket „A népiskolai közoktatás tárgyában" címmel. Ennek értelmében minden gyermek hatodik életévétől 12 éves korig köteles nyilvános iskolába járni. Akik nem tanultak tovább valamilyen középiskolában, 15 éves korukig ismétlő iskolai tanításon voltak kötelesek részt venni. A törvény értelmében az elemi iskolának tehát két tagozata volt: a hat tanévig tartó mindennapi elemi iskola és a három éves ismétlő iskola, ami a téli időszakban hetenként egy vagy két félnapig tartott.

A törvény a községeket kötelezte az elemi iskolák létesítésére és fenntartására, hasonlóan, mint az 1848-as tervezet. Az állam elismerte a meglévő felekezeti elemi iskolákat, s a törvényben előírt feltételek mellett lehetővé tette újak nyitását is. Társulatok, magánszemélyek is működtethettek elemi iskolákat, de valamennyi felett az államnak felügyeleti és ellenőrzési joga volt.

Az oktatás az elemi iskolákban anyanyelven folyt. A megnövekedett számú népiskolákat tanítókkal kellett ellátni, ezért a kultuszminiszter *Eötvös* 20 tanítóképző építéséről döntött. A törvény megjelenésekor a tankötelesek 48 %-a járt iskolába, 1872-ben pedig már az 55 %-a, viszont a besorozott katonák 22 %-a analfabéta volt (*Gönczy*, 1888).

Pest, Buda és Óbuda 1873-ban történt egyesítése után felgyorsult a főváros világvárossá fejlődése. Hatalmas építkezések kezdődtek: tömeges bérlakásépítés, középületek, pályaudvarok építése vette kezdetét, de az épületállomány gyarapodása nem tudott lépést tartani a lakosság számának rohamos növekedésével.

Jóllehet az 1880-as évtized nem jelentett korszakváltást az iskolaépítés terén, de a korszerű iskolák építésével kapcsolatos követelmények ekkor fogalmazódtak meg. A fejlesztési elvek kidolgozásához a hazai szakemberek elsősorban a nálunk gazdagabb és fejlettebb közoktatással rendelkező országokból szereztek információkat.

A Herbart-tanítvány *Karl Volkmar Stoy* (1815–1885) 1844-ben Jénában igen korszerű iskolát létesített. A jól tájolt épület védett az utca zajától. A kertben sportpálya és fákkal körülvett játszótér található. Az iskolához gazdálkodásra alkalmas kert, díszkert, faiskola, növényházak, botanikus kert és gyümölcsös valamint szabadtéri órák tartására alkalmas kerti lugas is tartozott. A külsőre is impozáns, középen karcsú toronnyal ellátott kétemeletes épület földszintjére nagy tornatermet terveztek, ami akkoriban még ritka volt. Mellette osztálytermek és tanári lakások helyezkedtek el. Az emeleti díszteremhez tágas lépcsősor

vezetett, ahol az iskola minden tanulója számára elegendő ülőhelyet biztosítottak (*Mikonya*, 2002. 31. o.).

A Néptanítók Lapjában 1881-től találunk írásokat nyugat-európai, elsősorban francia és észak-amerikai iskolaépületekről. A tanulmány külön kiemeli az épület belső kialakítását és berendezési tárgyait: „[. . . ] *a folyosók szélesek, a tantermek tágasak, az iskolák szerves részei a mosdók, a könyvtárak. A tantermekben ivóvíz van, a folyosókon cipő- és ruhakefék.*" (Néptanítók Lapja. 1882. 70. o.)

*Eötvös* minisztersége után, *Pauler* rövid lélegzetű miniszteri működését követően kezdődött *Trefort Ágoston* 16 éves közoktatási minisztersége (1872–1888). *Trefortot* idézve „*. . . a közoktatás és a közegészségügy egyszersmind gazdasági kérdés is, amely meghatározza a termelés egyik legfontosabb tényezőjének, az embernek testi és szellemi állapotát.*" (*Trefort*, 1885. 3. o.) Kiemelkedő közoktatásügyi és közegészségügyi szervező munkájában segítségére volt terveinek részbeni megalkotója, részben kivitelezője – az egyetemi ügyek irányítója a minisztériumban – *Markusovszky Lajos*, akit még *Eötvös* vett maga mellé. *Trefort* minisztersége alatt fogadta el a parlament 1876-ban a közegészségügyi törvényt, amely állami feladattá emelte a közegészségügyet, szervezeti felépítésének létrehozását és ellenőrzését. A törvény „legnagyobb hiányossága" abban rejlett, hogy számos szempontból meghaladta az akkori lehetőségeket. Továbbá, a törvény nem intézkedett az iskolaegészségügyről és a higiénia oktatásáról sem.

## I.3. Fodor József a higiénia és az iskolaorvoslás hazai meghonosítója

*Fodor József* (1843–1901) az iskolaegészségügy megalapítója. Nevéhez fűződik az iskolaorvosi-egészségtanári intézmény bevezetése. A közegészségügyi törvény kritikájában több szakember rámutatott, hogy a törvény nem intézkedett kellő mértékben az iskolaegészségügyről. E hiány pótlásában elévülhetetlen érdemei voltak *Fodor Józsefnek*, aki az iskolaegészségügyet a higiénia önálló, alkalmazott területének tekintette, amely az orvosi, a higiéniai és a pedagógiai elveket együtt alkalmazza az oktatás színterén. Ennek irányítója a szakszerűen kiképzett iskolaorvos, akinek feladatai nemcsak a közegészségügyi elvek és törvények közvetlen végrehajtása és ellenőrzése, hanem az egészségtan tanításán keresztül a jövő nemzedékében az egészséges életmódra való nevelés feltételeinek kialakítása is.

„*. . . A hygienét általában és rendszeresen oktatni kell, mert a hygiene az egyén számára munkaképességet és a lakosság humánus érzékét kifejleszti*" – írta 1887-ban. (*Fodor*, 1887. 4. o.)

Már a közegészségügyi törvény előkészítésének szakaszában felhívta a figyelmet annak a szakmai szempontnak az érvényesítésére, hogy a felnövekvő nemzedék számára közegészségügyi hatóságok által engedélyezett iskolaépületeket emeljenek. Gondosan tanulmányozni kell az iskola környékét, talaját, magának az épületnek csatornázottnak, folyóvízzel ellátottnak kell lenni, a tantermek pedig világosak, jól szellőztethetőek kell, hogy legyenek. Ezeket

olyan alapkövetelménynek tekintette, amelynek megléte nélkül nem szabad iskolaépületet használatba adni.

Ugyancsak fontosnak tartotta, hogy a gyermekek életkori sajátosságainak és fejlettségüknek megfelelően kerüljenek iskolába, ahol a fokozatosság elvét követve szabad őket szellemileg terhelni. A folyamat legfőbb "ellenőre" a szakképzett iskolaorvos, aki nemcsak a gyermekek testi és szellemi fejlődését kíséri figyelemmel, hanem higiéniai ismeretek oktatásával is bekapcsolódik a tanításba. Az iskolaorvos tevékenységi területe nemcsak az iskola, hanem a gyermekek családi környezete is. Csak teljes információk birtokában lehet eredményes a munkája, tudja igazán eredményesen nyomon követni a gyermekek testi és szellemi fejlődését. *Fodor József* szorgalmazta a testnevelés bevezetését is, valamint olyan jogszabályok megalkotását, hogy az iskolaorvos a gyermekek védelmében felléphessen a szellemileg túlzottan igénybevevő tanárok ellen. (*Katona*, 1963. 135–139. o.)

A közegészségtan professzoraként részt vett a Budapesti Királyi Orvosegyesületben tartott vitán, ahol észrevételezték a közegészségügyi törvény eredeti fogalmazványát. *Fodortól* származik a 27. § szövegmódosítása: *„Az iskolák czélszerűbb építése a gyermekek testi kifejlődésére és egészségére nem egyszer felettébb károsan folyt be, minél fogva szükséges, hogy az iskolák építése közegészségügyi szempontból a törvényhozás különösen fontos tárgyát képezze."*[1]

Fodor közegészségügyi szemléletének másik – témánk szempontjából kiemelten fontos területe az egészségügyi felvilágosítás. Lényeges feladatnak tekintette a felvilágosítás megkezdését a legkisebb korban, hiszen az egészséges életmód kialakításának legfőbb feltétele az erre való rendszeres nevelés, a helyes ismeretek átadása és az annak megfelelő életmód kialakítása. E tevékenység lényeges fórumának az iskolát tekintette. Részletes javaslatot készített az iskolát látogató korosztály életkori sajátosságait, a testi nevelés, valamint a szellemi adottságok vizsgálatára, amelyeknek a felügyeletére az iskolaorvost rendelte ki, aki egyben az egészségtant is tanította.

Iskolaegészségügyi elképzelései a középiskolai iskolaorvosok és egészségtanárok képzéséről és alkalmazásáról szóló 48281/1885. sz. vallás és közoktatásügyi miniszteri rendeletben és annak 44250/1887. sz. végrehajtási utasításában valósultak meg. Már a törvény megjelenése előtt vita robban ki arról, hogy a népiskolákban is szükséges-e ennek tanítása, vagy csak a középiskolákban. *Fodor* arra a – későbbiekben helyesnek bizonyult – álláspontra helyezkedett, hogy mindkettőben szükséges. Ragaszkodott a középiskolai egészségtan oktatásához, a népiskolákban pedig elemi egészségvédelmi, higiéniai és életmentési ismeretek tanításához.

*„Az elemi népiskola a köznépnek azt a millióit látja el egészségtani ismeretekkel, amely magasabb műveltséget nem szerez és magasabb iskolákba nem jut. Ezt a népet kell*

[1] A Budapesti királyi Orvosegyesület iratai. 1876. évi bizottsági jegyzőkönyvek. (Idézi: *Antall* és *Kapronczay*, 1975).

*mindenekelőtt egészsége védelme tekintetében felvilágosítani: annál inkább, mert éppen a köznép szenved a legtöbbet munkájával, mostoha életviszonyaival, értelmetlenségénél fogva egészségében. Ellenben a népiskolában a hygiene humanisztikus feladatainak fejtegetése szűkebb határok között mozoghat [...]*" – olvashatjuk az Egészség című folyóiratban 1887-ben megjelent „Iskolaorvosok és egészségtanárok a középiskolában" című írásában. (*Fodor*, 1887. 11. o.)

A fentiekből jól látható, hogy egyrészt fontosnak tartotta az alacsonyabb iskolázottságú vidéki lakosság közegészségügyi felvilágosítását, másrészt – a koncentrikus tananyagelrendezés elvét követve – a népiskolai egészségtan alapkérdéseit bővítette ki, emelte középiskolai színvonalra, miközben figyelembe vette a tanulók biológia, fizika és kémia tantárgyban megszerzett ismereteit. E gondolatkört az Orvosi Hetilapban 1885-ben „Középiskolai hygienetanárok és iskolaorvosok" című írásában így indokolja: „...Az ember nem csupán szellemből áll, hanem testből is, amely testet az élet szükségletei ugyancsak megterhelnek. E testet az iskolai ártalmasságok ellen meg kell védelmezni, azt éppen ifjú korban, a középiskola éveiben, éppen úgy mint a szellemet, az életre előkészíteni." (*Fodor*, 1885. 11. o.)

Az iskolaorvosok összekötő szerepet töltöttek be az adott iskola és a közegészségügyi hatóságok között. Azonban az iskolaorvosi munka hatékonyságát korlátozta, hogy minden lényeges intézkedést az iskolaigazgató engedélyétől tettek függővé. Ugyanakkor elmondható, hogy a magyar iskolaegészségügyi törvény a maga korában az első ilyen jellegű európai törvény volt. (*Aujenszky*, 1905, 29. o.)

## I.4. Fodor munkásságának hatása

A következő években magyar iskolaorvosok és építészek Svájcban és Ausztriában tett tanulmányútjaikról készült jelentésekben számolnak be tapasztalataikról, melyek szerint a hazai iskolaépítés számára példaként szolgálhat, hogy az új osztrák iskolákban *„a tantermek négy méter magasak, a ruhatár a folyosón van elhelyezve, hogy összefüggő ablaksorok vannak, és a fűtés központi."* (*Dékány*, 1903. 234–238. o.)

Az 1906. február 17-i hatállyal kelt 14532. sz. rendelet az iskolaorvosok ellenőrző jogát kiterjesztette a népiskolákra is, de következetes végrehajtása az anyagi erőforrások hiányában elmaradt, az orvosok tevékenysége csak a szűrővizsgálatokra korlátozódott. (*Tigyi*, 2013. 227. o.)

Néhány évvel később, 1909-ben a Magyar Népiskola című folyóirat arról adott hírt, hogy Londonban az iskolák céljára rendelkezésre álló telkek szűkössége miatt *„az iskolák tetején játszótereket alakítanak ki"* (Magyar Népiskola. 1909. 7.)[2]

[2] Ehhez bővebben lásd: School Architecture in England in the later 19th Century. In: Franz-Josef Jelich és Heidemarie Kemnitz (2003, szerk): *Die pädagogische Gestaltung des Raums*. Bad Heilbrunn Verlag Julius Klinkhart. 221–229. Magyar nyelven: William Filmer-Sankey: Iskolaépítészet a 19.

A korabeli magyar sajtóban e tárgykörben megjelenő írások tartalma és a témával foglalkozó tanulmányok számának gyors emelkedése meggyőzően bizonyítja az oktatáspolitika, iskolaorvosok és pedagógiai szakemberek fokozódó érdeklődését e kérdések iránt. Ezt igazolja a Néptanítók Lapjában folyamatosan megjelenő kifejezetten egészségügyi problémákat feldolgozó cikkek, tanulmányok sora, amelyeket a tanítók publikáltak.

## I.5. Az iskolaépületek állapota a dualizmus korai időszakában

Objektív tényeket vizsgálva az iskolák zsúfoltságának legjobb mutatója az egy tanteremre jutó tanulók száma. Az iskoláztatás helyzetét a fővárosban alapvetően meghatározta az a körülmény, hogy az iskolák jelentős része eredetileg más célra épült épületben, zömmel bérházakban működött. A helyzet lassú javulását mutatja, hogy míg 1869-ben a népiskolák 76 %-nak, tehát a háromnegyedének volt saját épülete, ez a szám csak a millennium idején érte el a 90 %-ot (*Pogány*, 1928. 148–181. o.).

*Trefort Ágoston* kultuszminiszter már 1873-ban több középiskola épületét alkalmatlannak tartotta, ezért ebben az évben rendeletet adott ki, melyben felhívta az intézmények vezetőinek figyelmét, hogy *„[. . . ] ki-ki az iskolát ne csak jó karban tartsa, de a kellő szellőztetés, célszerű padrendezés és minden irányu tisztaság által az egészségügyet tehetsége szerint előmozdítsa."*(Részlet a VKM 30479/1873. számú rendeletéből.)

Vidéken pedig – ahol egyáltalán volt iskola – az egy tanteremre és tanítóra jutó tanulók száma átlagban 80-90 fő között mozgott, de nem volt ritka az sem, hogy egy tanteremben 120 gyermek volt bezsúfolva, a 6 üléses padban 13-15-en szorongtak.

*Benisch Arthur* így ír az 1869 és 1900 között épült nem állami iskolákról: *„A tantermek nagyrészt silányak, alacsonyak, sötétek, nedvesek, mert egyszerű parasztlakásokat, istállókat, kocsmákat, elavult községházakat s egyéb, más célra nem használható épületeket alakítottak át iskolák céljaira."* (*Benisch*, 1928. 97. o.)

Hasonlóan jellemezte a korabeli iskolákat *Kunfi Zsigmond*: *„Belépve valahová egy odúba: tanteremnek nevezik fájdalmas nagyzási hóbortból. A padló nagy területen ki van rohadva. A falak nyirkosak. Egy nagy térkép, néhány növényt vagy hazafias jelenetet ábrázoló történelmi kép lerohadt a nedves falról és cafatokban csüng alá.* [. . . ] *Rozoga, megrepedezett vaskályha telepipálja füstjével a termet."* (*Kunfi*, 1913. 7–8. o.) E politikai brossura megállapításai meglehetősen tendenciózusak. Annál inkább elgondolkoztató, hogy az idézett szakaszban megfogalmazott vélemény mégis összecseng a konzervatív, kormánypárti *Benisch Arthur* fent megfogalmazott megállapításaival.

A hivatalos statisztikai adatok szerint a történelmi Magyarországon 1913-ban egy tanteremre 60 tanuló jutott. (*Illyefalvi*, 1925.)

század végén Angliában. *Neveléstörténet* 2008. 3–4. sz. Ford. Sanda István Dániel) (*Filmer-Sankey*, 2008)

A nemzetiségek által lakott vidékek iskolaépületeit tekintve – még a hivatalos források szerint is – a helyzet az országos átlagnál sokkal rosszabb volt. Az ellenzéki Nemzeti Iskola című folyóiratban 1913-ban a falusi iskolákról azt olvashatjuk, hogy azok „*szánalmas zúgok, amelyek nemcsak hogy a kívánt és előírt célnak nem felelnek meg, de határozottan kárára vannak az oktatásügynek*." (*Nemzeti Iskola*, 1913. 2. o.)

## I.6. Budapesti iskolaépületek

Amint a fentiekből jól látható, a fővárosi iskolák helyzete kedvezőbb volt a vidékieknél. A gyorsan fejlődő világvárosban azonban egyre nagyobb gondot és speciális problémát jelentett az iskolák elhelyezése, az optimális méretű udvar biztosítása. 1899-ben egy vizsgálat során 20 iskola fekvését vették szemügyre.

Például a József utcai polgáriban 0,40 $m^2$; a Rottenbiller utcai elemiben pedig 0,29 $m^2$ volt az egy tanulóra jutó alapterület.

A század eleji fővárosi iskolák tényleges helyzetének megítéléséhez különösen értékes az a dokumentum, amelyet *Szabó Sándor* és *Magyarevits Mladen* 1906-ban állított össze az iskolaépületek egészségügyéről.

A terjedelmes anyagból kiemelve egy jellemző értékelést, a tipikusnak nevezhető problémákat olvashatjuk. Például az I. kerületi Attila utcai főgimnáziumban: „Kevés a köpőcsésze. A vizelők száma elégtelen, azok büdösek, a folyosók nincsenek fűtve, az udvar kicsi, nincs megfelelő játszótér. Az 1/B. osztály zsúfolt, 1 $m^2$ terület jut egy tanulóra." A részletes helyzetkép alapján a jelentés készítői az alábbiakat tartották a legfontosabbaknak: az árnyékszékek rendben tartását; a megfelelő fűtést és világítást; a zsúfoltság megszüntetését; a tornatermekben linóleumpadló alkalmazását.

Jóllehet a hazai iskolaépületekről általánosságban elmondható, hogy elmaradottak és szinte kivétel nélkül egészségtelenek voltak, ennek ellenére nem szabad lebecsülnünk azokat a központi törekvéseket és iskolaorvosi előírásokat, amelyek – ha nem is hoztak azonnal eredményt – előfeltételét jelentették a fokozatos javulásnak, változásnak.

## I.7. A VKM intézkedései, az iskolaorvosok és a pedagógusok törekvései

Az 1868. évi XXXVIII. törvény kimondta, hogy „*Az újonnan építendő iskolaépületek egészséges helyen épüljenek, száraz, s a gyermekek létszámához mérten – egy tanteremre 60 gyermeket és minden gyermekre legalábbis 8-12 lábnyi helyet számítva – elegendő számú világos és könnyen szellőztethető tantermekkel legyen ellátva.*" (Ehhez bővebben lásd: az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk 27. §-át.)

Tehát, pedagógiai és egészségügyi szempontból megfelelő iskolák építésére korábban is voltak törekvések, de a törvény végrehajthatatlanságát a miniszter

1894-ben maga is elismerte, amikor megállapította, hogy az „*1868. évi XXXVI-II. törvénycikk az iskolaházakról és tantermekről rendelkezett ugyan, de az általános feltételek mellett a felügyelő hatóságoknak nem biztosították azt a jogot, hogy az építendő helyiségeket előzetesen elbírálja, azokat jóváhagyja, illetve az építési engedélyt megtagadja. Szabályrendeletileg sem volt az ügy rendezve.*”[3]

Az iskolaépületek törvényi előírásokhoz igazodó megvalósítása csak igen lassan vált gyakorlattá. A már idézett *Gönczy Pál* – nyilvánvalóan a realitások alapos ismeretében – 1879-ben 80 főre tervezett tanterem építésére tett javaslatot (*Benisch*, 1928. 97–125. o.) Ez nyilvánvaló visszalépés a törvényben elfogadott maximum 60 fős osztálylétszámmal szemben. *Gönczy Pál* tisztában volt az ország anyagi helyzetével, így azt szorgalmazta, hogy lépésről-lépésre felépíthető, bővíthető intézményeket tervezzenek. Különösen vonatkozott ez a nagyobb tanítóképzést szolgáló intézményekre, ebben az esetben a helyszín megváltoztatását tartotta fontosnak, amennyiben a tanítóképzők központi elhelyezést tartotta előnyösnek (*Mikonya*, 2015. 155. o.).

*Kéri Katalin* hasonló megállapítást tesz a századforduló körüli vidéki iskolák épületeinek bemutatásakor: „*XX. század elején a gazdasági fejlődés ellenére – mintha megállt volna az idő az iskolaépítkezéseket illetően. A tanfelügyelői jelentések, az iskolaszéki kérelmek és az újságcikkek alig változtak tartalmukat tekintve a múlt század utolsó harmadában íródottakhoz képest.*” (*Kéri*, 1995. 197–221. o.)

Mindezekkel együtt a századfordulót megelőző évtizedekben a szemléleti változások is érzékelhetőek. Építészek, iskolaorvosok és pedagógusok egyaránt követelik az építkezéseknél a pedagógiai és egészségügyi követelmények egyre szigorúbb figyelembe-vételét. Ez a törekvés azért került az érdeklődés homlokterébe, mert egyrészt az egészségtelen helyiségekben nagy tömegben összezsúfolt tanulók között igen gyakori volt a járványos megbetegedések száma. Másrészt, „[. . . ] *orvosok egész sora nyilatkozott egyre kritikusabb hangvételben a gyermekek túlzott iskolai igénybevételéről. Hangoztatták, hogy a rövidlátás mellett a fejfájás, az orrvérzés, az emésztési zavarok és az ún. „szűkmellűség” – mind olyan betegség szimptómái, amelyeket az iskola okoz.*” (*Pukánszky*, 2001. 164–165. o.)

Érdemes áttekinteni azokat az írásokat és intézkedéseket, amelyek – mint látni fogjuk – egyre igényesebben és szakszerűbben fogalmazzák meg a jó iskolaépülettel szembeni elvárásaikat.

## II. Követelmények az épületekkel szemben a századforduló körüli évtizedekben

Az iskolaépítészet és -felszerelés, valamint a tanszerellátás kérdéseivel is behatóan foglalkozó *Gönczy Pál* 1888-ban így fogalmazta meg a jó tanteremmel kapcsolatos igényeit: „*A székek a gyermek korához mérve úgy legyenek szerkesztve,*

[3] *Csáky Albin* kultuszminiszternek a közoktatásról szóló az országgyűlés elé terjesztett 23. jelentése. 1894. 86. o.)

*hogy azokra egymás háborgatása nélkül bejussanak, asztalaikon kényelmesen írhassanak. Fűtése szellőztető készülékkel legyen összekötve, az egy teremre 60 gyereknél többnek lenni ne legyen szabad, inkább ott, ahol egy tanító 80 gyereket is kénytelen tanítani, a terem úgy legyen két részre osztva, hogy a tanító azt tetszése szerint nyithassa egybe, vagy különözhesse el egymástól. Legyen az iskolában a tanítónak lakása, s ha nem volna, kötelezteséssék az iskolát tartó község vagy felekezet a tanítónak ingyen lakás adására. Az iskola udvara rendesen be legyen kerítve, s kertté legyen alakítva, vagy legalább árnyas fákkal beültetve; az udvaron, vagy ha kivihető az épület belsejében is testgyakorló helyiség legyen* [...]

*Az épület célszerű elrendezése, magassága, száraz volta, szellőztetése, a benne feltalálható kényelem, tisztaság, külső környékének csinossága, a gyermekeknek nemcsak egészségök épségben való fenntartására szolgál, hanem reájuk nevelőleg is nagy befolyást gyakorol.*" (*Gönczy*, 1888. 344–345. o.)

1890-ben *Gerlóczy Zsigmond* tette szisztematikus vizsgálat tárgyává Budapest iskolaépületeit, s tapasztalatait a főváros illetékeseihez is eljuttatta. Ez a vizsgálat számos negatívumot tárt fel, és bizonyosan hozzájárult, hogy 1892-ben „Emlékirat" készült az iskola-egészségügy, és ezzel szoros összefüggésben a jobb iskolaépületek érdekében.[4]

Az iskolaszékek közös javaslata szerint *„[...] népiskolák ne két-háromemeletes zárt épületekben, hanem legfeljebb egyemeletes pavilonszerűen elkülönített szellős, egészséges helyen, amennyire lehet, decentralizálva helyeztessenek el, hogy az épületek jó fűtő és szellőző rendszerrel látassanak el, hogy azokban a házilag elhanyagolt gyermekek testi nevelésére szolgáló iskolai mosdó- és fürdőhelyiség legyen, hogy az iskolaszolgák a rendszeres fertőtlenítésre begyakoroltassanak, és e célra külön helyiség rendeztessék be."*

Ugyanebben az évben, 1892-ben *Kolbenheyer Gyula* – több nagy fővárosi iskola építője – elsősorban egészségügyi szempontból bírálta az iskolákat, illetve fogalmazta meg követelményeit. Véleménye szerint *„a szabályellenesen épített és berendezett iskolában elkorcsosul a gyermek zsenge testalkata, elsatnyul az ifjúnak még nem eléggé edzett egészsége. Az egészségtelen iskolákban szerzett gyógyíthatatlan betegségek megmérgezik, s megrövidítik az életét, vagy pedig már az iskolás évek alatt sírba döntik a tanulóifjúság jelentős százalékát."* (*Kolbenheyer*, 1892. I. 16. o.) Két évvel később *Kolbenheyer* az Építő Ipar című orgánumban többször is felemelte a szavát, és követelte az egészségügyi szempontok előtérbe helyezését (*Kolbenheyer*, 1894.).

Írásaiban arra az álláspontra helyezkedett, hogy az iskolában el nem sajátított ismereteket lehet pótolni, de *„a gyermeki szervezetben előálló károk végzetesek lehetnek."* (*Kolbenheyer*, 1894. 16. o.) Ha az iskolalátogatás kötelező – akkor adódik a morális felelősség, hogy a tanulókat ott egészségkárosodás ne érje –, mondja.

A célszerű és jó iskolával szemben alapkövetelményként a következőket

[4] (Emlékirat az iskolai egészségügy érdekében. A fővárosi iskolaszékek közös értekezletének határozata. Budapest, 1892.)

sorolja fel:

- jó telek, egészséges föld,
- megfelelő csendes környék, elegendő hely az egyedülálló épülethez,
- a falazatok építőanyaga tégla legyen,
- a homlokzatok burkolata terrakotta legyen, a vakolás nem ajánlatos,
- a lépcsőt linóleummal kell borítani, hogy „incselkedés esetén ne legyen balesetveszély",
- a padló hézagmentes legyen, fából, vízálló anyaggal bekenve,
- a belső falakat faburkolattal vagy olajlábazattal kell védeni,
- az iskola előtt legyen előtér,
- a folyosók ne csak közlekedésre szolgáljanak, hanem adjanak módot kényelmes sétára, járkálásra is, ezért legyenek világosak és fűthetőek,
- a ruhatár a folyosón legyen, vagy – angol mintára – a földszinti előcsarnokban,
- az ablakok mérete a terem alapterületének egyötöde-egynegyede legyen, s termenként négy-öt legyen beépítve. (*Kolbenheyer*, 1894. 18. o.)

## II.1. A millenniumi iskolaépítési program

A millenniumra készülve az 1890-es évek elején egy jelentősebb országos iskolaépítési program indult. 1896-ig – a tervezett ezerből – 400 új iskolát építettek meg *Gönczy Pál* fent vázolt elvei szerint. Sajnos, az új és korszerűbb iskolaépítési utasítás csak néhány évvel később, 1897-ben készült el, az Országos Közegészségügyi Tanács egyetértésével. (A terv csak részben valósult meg, és a négyszáz iskola építése is csak úgy teljesült, hogy új iskolának tekintették az egyházaktól átvett régi iskolákat is.)

Ennek értelmében minden iskolafenntartónak előzetesen be kellett mutatnia az új iskolaépület terveit a megyei közigazgatási bizottságnak. E szerv a tervdokumentációt a királyi tanfelügyelő, a megyei főorvos és az államépítészeti hivatal véleménye alapján hagyta jóvá. Ez az utasítás korszakos jelentőségű volt, mert előírta, hogy a tantermek 12 méter hosszúak, 6,3-6,5 méter szélesek, 3,8-4 méter magasak legyenek. Ablakokat csak az egyik hosszanti falon javasoltak. Az utasítás a falazatok építőanyagaként téglát ajánlott, de megengedte a terméskő, a vályog és a vert fal alkalmazását is. Jellemző, hogy az utasítás esztétikai szempontokat nem említett, ez csak később, 1907-ben merül fel, amikor a minisztérium azt javasolta, hogy az iskolaépületek tükrözzék a vidék építészeti sajátosságait, a tervezők alkalmazzanak a tájegységre jellemző népies motívumokat (*Benisch*, 1928. 112. o.).

Mivel az egyházi iskolákra ez az utasítás eleve nem vonatkozott, hatása jelentőségéhez mérten csekély volt. *Jankovich* vallás- és közoktatásügyi miniszter kötelezte ugyan az egyházakat korszerűbb iskolaépületek emelésére, de ennek fejében a rendelet minőségi engedményeket tett. A belmagasságot például már 2,4 métertől elfogadta.

1896-ban *Finászy Ernő* A magyar középiskolák múltja és jelene című írásában

fogalmazta meg az ideális iskolaépülettel kapcsolatos igényeit. Tanulmányában ezt olvashatjuk: „[. . . ] *a Múzsák meg tudnak húzódni ideig-óráig kicsiny cellák szűk falai között is, a művelődés nemes kultúra, ha maradandó hatásra számít, méltó hajlék nélkül el nem lehet. Ott, ahol nemzedékek hosszú sorozata részesül az erkölcsi és szellemi képzés áldásaiban, a formák szépsége és szabályossága, a rend és tisztaság követelménye már magukban is nagy részét jelentik az igazi kultúrának.*" (*Fináczy*, 1896. 196. o.)

Két évvel később egy építész szaklap, az Építészeti Szemle szintén kettős, esztétikai-pedagógiai szempontból közelített az iskolaépítés problémaköréhez. „*Az egész ország kulturális tendenciáinak példaképül szolgáló székesfőváros teljesen közönyös a pedagógia érdekeivel azonos esztétikai követelmények iránt. Iskoláink felépítésénél sem tágít szűkkeblűségén, midőn azokat a hivatalos stílus szerint – akár a vízmedencéket vagy csatornákat – gyártatja.*"[5] Kritikával illeti a Felső erdősor utca sarkán épült iskolát, amelynek hosszú tagolatlan homlokzata inkább gyárépületre hasonlít, mint iskolára.

A neves építész, *Rerrich Béla*[6] véleménye szerint az iskolákat szándékosan tervezték rideg stílusban, mert törvény írja elő a kötelező látogatásukat. „*Komor volt az és puritán, rideg és hangulattalan, nem is beszélve a modern hygiene fogalmai szerint való felsorolhatatlanul nagyszámú hiányról.*" (*Rerrich*, 1910. 13–14. o.) A századfordulót követő időszak egyik jelentős iskolája az 1904-ben átadott Istenhegyi úton épült intézet, melyet a szakemberek „a legmodernebb kültelki" iskolának tekintettek. A kilenc tantermes iskola 2462 $m^2$-es telekre épült. A beépített terület 868 $m^2$ volt, ami rendkívül optimális, mindössze 35 %-os beépítettséget jelentett. A tantermeken kívül háromszobás igazgatói lakás és a gyakorlati foglalkozások céljára műhely is épült. A gondosan ápolt kertben üvegház, méhkaptárak, nyúlólak, galambdúcok kerültek elhelyezésre. Az iskola bútorzatát az iskolabútorok gyártásában országos hírnevet szerzett *Feiwel Rudolf* asztalosmester készítette.[7] Az iskola történetét részletesen feldolgozva mutatja be *Stolmár László* a Budapesti Nevelő hasábjain.[8]

## II.2. Higiéniai előírások ellenőrzése az iskolákban a századfordulót követően

A fent említett esztétikai és pedagógiai szempontok mellett továbbra is az egészségügyi szempontok domináltak, amelyeket érthető módon a legkövetkezetesebben az iskolaorvosok képviseltek. A községi orvosok iskola-egészségügyben betöltött szerepét a VKM 1902. évi 44. 246. számú rendelete szabályozta. Az ebben foglaltak szerint a községi orvosoknak kéthavonta kellett ellenőrizniük az iskolában, hogy a padozat száraz-e? A szellőzés megfelelő-e? Van-e köpőcsésze?

[5] Iskoláink építészete. In: *Építészeti Szemle*. 1898. II. 25–26. o

[6] Többek között a szegedi Dóm teret körülzáró épületegyüttes tervezője.

[7] Az istenhegyi úti iskola. *Építő Ipar*. 1904. 51.sz. 357. o.

[8] *Stolmár László* (1975): Az istenhegyi (svábhegyi) iskola története. *Budapesti Nevelő*. 1975. 11. 1. sz. 88–89. o.

Az árnyékszékek tiszták-e? A ruhatár a folyosón került-e elhelyezésre?[9]

Az előírások betartása rendszertelen és sokszor ellenőrizhetetlen volt, pedig a miniszter arról is rendelkezett, hogy az új iskolaépületek terveit mindenkor tekintse meg az iskola orvosa is. A tanítók élet- és munkakörülményeit részletesen elemzi *Baska Gabriella* munkája (*Baska*, 2001. 74–75. o.)

## II.3. Mintaiskola építésének terve orvosok és egészségtanárok javaslatára

A kormányzati rendelkezések mellett az Országos Közegészségügyi Egyesület iskolaorvosi és egészségtanári szakbizottsága 1905-ben javaslatot készített egy mintaiskola építésére.

Ez a mintaiskola nem valósult meg, de a tervek és javaslatok alapján megismerhetjük az iskolaorvosok követelményeit a korszerű iskolával szemben. Ebben a mintaiskolában nyolc tantermet terveztek, osztályonként 40 tanulóval(!). Minden tanulóra 6 $m^2$ alapterületet számítva. Ebből 2 $m^2$ beépített területet, 3 $m^2$ szabad udvarfelületet, 1$m^2$ szabad, de fedett játszóteret.

### II.3.1. Az épület és környezete

A telek legyen távolabb a forgalmasabb főútvonalaktól, a talaj és a környék levegője legyen tiszta. Ennek érdekében az iskolát olyan kisebb vagy mellékutcában kell elhelyezni, ahol pálinkafőzés nincsen és prostituáltak sem fordulnak elő.

A tanterem 10 m, a hittanterem 7 m, a rajzterem és a kézimunkaterem 12 m, a tanácskozó terem 7 m, a szertár 7 m, az igazgatói iroda előszobája 3 m, az igazgatói és az orvosi szoba 7 m, az elkülönítő 3 m hosszúságú legyen. A műszaki leírás szerint minden osztálynak külön ruhatár kell, és két 10-10 m hosszú tanterem, napközi otthon céljára. A tornaterem a főépülethez csatlakozóan épült, 10 x 20 m-es alapterülettel, hét méteres belmagassággal.

További követelményként jelentek meg az alábbi szempontok: Az alápincézett épület hosszfalas, oldalfolyosós legyen a megfelelő szellőztethetőség biztosítására, a tantermek bejárati ajtajánál küszöb ne legyen. A tantermek padozata beton aljzatra fektetett azbeszt padló, a tornateremé fűrészpor, homok és konyhasó keveréke. A falak 1,5 m magasságig mosható lábazati kialakítással készüljenek. A mennyezet mindig fehér legyen, az oldalfalak világos színűek mintázat nélkül. Az ablakok mennyezetig érjenek, és a keretek nélkül számított, tiszta üvegfelület területe a tanterem alapterületének egyötödénél kevesebb ne legyen.

Az iskolát légfűtéssel fűtsék, és az 18-20 °C-t biztosítson. Az egyenletes fűtést a tantermenként elhelyezett, a fűtőnek automatikusan jelző hőmérő segítse elő. Az iskolában indirekt fényt árasztó elektromos világítást javasoltak.

[9] Magyarországi rendeletek tára. Budapest, 1902. II. 1813–1814. o.

### II.3.2. A tanterem és berendezése

Az épülő iskolák berendezésénél értelemszerűen a tantermek kívánták a legnagyobb figyelmet. Az iskolai padok kérdése ekkoriban már Magyarországon is évtizedek óta tanulmányok és viták tárgya volt. A külföldi tanulmányutak tapasztalatai alapján született meg az a döntés is, hogy néhány iskolában különböző külföldön használatos padrendszerekkel szereltek fel termeket, hogy tapasztalat álljon rendelkezésre az összehasonlításra.

A padok kiválasztásának főbb szempontjai a következők voltak: könnyű takaríthatóság, kis porfogó felület, szerkezetbeli egyszerűség. Ezek alapján a legmegfelelőbbnek az úgynevezett küszöb nélküli padokat[10] találták, amelyeknek akkortájt Németországban öt fajtája volt forgalomban, és mindegyik más-más gyártónak a szabadalma volt. Mégsem kellett importra gondolni, mert több elsőrangú hazai bútorgyár és ipartelep is berendezkedett a gyártásukra, úgy, hogy még az iskolaépítési akció okán jelentkező nagy padszükséglet fedezése sem ütközött nehézségbe.

Ezek a küszöb nélküli padok kétszemélyesek voltak, és az írófelület lapjának tanuló felőli éle és az ülődeszka első éle függőlegesen egy síkba esett.[11] Készültek padok pozitív distanciával is, amelyek kényelmesebbek voltak, mert az írófelület síkja kissé felette volt az ülődeszka első élének. Valamint készültek padok negatív distanciával, ahol az írófelület kissé távolabb volt az ülődeszka élétől.

A korabeli véleményeket olvasva, az előbbiben ugyan kényelmesen, de kissé görbén ültek a tanulók, míg az utóbbiban ugyan egyenesen, de kényelmetlenül. Ezért a higiénikus és pedagógiai szempontokat figyelembe véve a nulladistanciás padok mellett döntöttek. Ezt követően kidolgozták iskolatípusonként a tanulók méreteit figyelembe véve a padszerkezetek különböző méreteit, különös tekintettel arra, hogy a háromféle iskolatípusban: elemi, polgári és felső kereskedelmi iskolákban, és azokon belül is osztályonként különböző méretű padokra volt szükség.

Összességében kilencféle padméretet állapítottak meg, amelyek közül a legkisebb az 1. sorszámú, az elemi első osztály 6-7 éves tanulóinak, míg a 9. sorszámú a 16-18 éves, vagyis a felső kereskedelmi harmadik osztályát látogató fiúk számára készült[12].

Egy tanterembe két, vagy háromféle méretű pad került. Elhelyezésük kétféle módon történhetett. Vagy a legelső sorokba állították a legkisebb, és a leghátsó sorokba a legnagyobb padokat, vagy oszloponként helyezték el a különböző méretű padokat, például úgy, hogy az ablakokhoz legközelebb eső padsor a legkisebb, a középső valamivel nagyobb, az ajtó melletti padsor pedig a

[10] schwellenlose Bänke.

[11] Ezt a változatot nevezték nulladistanciásnak. Bővebben lásd: Jáki, 1989. 55. o.

[12] Szombatfalvy György (1913, szerk.): A magyar népoktatás hiányai. In: *Magyar Népoktatás* VKM. 54. o.

**1. táblázat.** *A padok jellemző méreteinek összefoglaló táblázata*

| Gyermekek életkora | 6-7 | 7-8 | 8-10 | 9-11 | 10-12 | 11-13 | 12-14 | 13-16 | 16-18 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A padok azonosító-száma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Pad teljes magassága cm | 59 | 62 | 65 | 68 | 71 | 74 | 77 | 80 | 83 |
| Ülés-magasság cm | 31 | 34 | 36 | 39 | 41 | 44 | 46 | 47 | 47 |
| Távolság a belső lap szélétől az ülésig cm | 24 | 24 | 25 | 25 | 26 | 26 | 27 | 29 | 32 |
| Távolság háttámlától háttámláig cm | 64 | 64 | 64 | 66 | 69 | 69 | 69 | 71 | 71 |
| A lap hajlása cm | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Az írólap szélessége cm | 35 | 35 | 35 | 38 | 38 | 38 | 38 | 39 | 39 |
| Az ülés szélessége cm | 29 | 29 | 29 | 29 | 31 | 31 | 31 | 32 | 32 |
| A lap és az ülés hossza cm | 110 | 110 | 110 | 110 | 115 | 115 | 120 | 120 | 120 |
| Távolság lábközéptől lábközépig cm | 80 | 80 | 80 | 80 | 84 | 84 | 88 | 88 | 88 |

legnagyobb padokból került ki. A soronkénti padnövekedésnél a következő beosztást alkalmazták:

Az elemi iskola első osztályának tantermeiben az első padsorok – az összes padok fele – 1. azonosítószámú, a középső padsorok – az összes padok egynegyede – 2. azonosítószámú, és a hátsó padsorok – az összes padok egynegyede – 3. azonosítószámú volt.

Az elemi iskola felsőbb: második, harmadik, negyedik, ötödik és hatodik osztályánál a 2., 3., 4., 5., 6., azonosítószámú padokkal a tanterem berendezése az első osztályéhoz hasonlóan történt.

A polgári iskolákban az első osztály legkisebb padja az 5. azonosítószámú, a második osztályé a 6., a harmadik osztályé a 7. és a negyedik osztályé a 8. azonosítószámú padokból került berendezésre.

Az oszloponkénti padelrendezésnél egy-egy oszlopba csupa egyforma méretű padot helyeztek el, úgy, hogy például az első osztályba az 1. azonosítószámú pad két oszlopba, a 2. azonosítószámú pedig a harmadik oszlopba került, és így tovább a többi osztályokban, szükség szerint két- vagy háromméretű paddal, illetve padoszloppal berendezve.

### II.3.3. A tantermek további bútorzata

A tantermek második legfontosabb berendezési tárgyai a táblák voltak. Ezért minden teremben felszerelésre került a nagyméretű fekete színű falitábla, egymás mögött két-három külön mozgatható és lehúzható vagy lapozható táblalappal, továbbá a katedra, dobogóra helyezett tanári asztallal, és a tanteremszekrény. A szekrény általában kétszárnyú ajtóval felszerelve, egyik oldalán a tanulók, a másik oldalon a tanító iskolaszerei számára kialakítva. Az egyszerű deszkára csavarozott ruhafogasok a folyosón kerültek elhelyezésre. Néhány iskolában kísérleti jelleggel acélrácsos ruhatári szekrényeket is beépítettek a folyosón ki-

alakított falfülkékbe (*Erdei*, 1991. 81. o.). A ruhatárban minden tanulónak biztosítani kell egy fiókot törülközőjének és poharának elhelyezésére (*Bexheft*, 1905).

A fentiekben megfogalmazott követelmények nemcsak 1905-ben, hanem több vonatkozásban máig korszerűnek számítanak, és mint látni fogjuk, a későbbi – részletesebb – követelmények sem tudták lényegesen meghaladni azokat (*Szabó*, 1906. 249–253. o.).

Egy évvel később egy iskolaorvos, könyvében azzal érvelve igyekezett nyomatékot adni követeléseinek, hogy *„az elemi iskola a kultúrának ama járma, melyen keresztül kell menni az egész nemzetnek. Ezért az iskola-egészségügyi követelmények megtartása az építkezések során alapvetően fontos."* (*Domitrovich*, 1906). Ügyében szövetségeseket keresve a szerző az építészekhez fordult. Egyáltalán nem véletlen, hogy az iskolaorvos írását először az Építő Ipar című folyóirat közölte.[13]

1912-ben ugyanez az orgánum foglalkozott falusi iskolák építésével, megfogalmazva az azokkal szemben támasztott követelményeket is. A tanulmány szerzője, *Rerrich Béla* építész fontos feltételként említette, hogy az iskola tervezésénél vegyék figyelembe annak környezetét. *Rerrich* épületeit egy korabeli országos napilap úgy kommentálta, hogy: *„[…] ezek az iskolák valóban kedves, meleg fészkei a falusi apróságoknak."* (Idézi: *Jáki*, 1989. 17. o.)

## III. Összegzés

Áttekintettük a századforduló iskola-egészségügyének hazai fejlődését, melynek nyomán megvalósultak a kor pedagógiai szakemberei, iskolaorvosai és építészei által áhított higiénikus iskolai terek. A gyermek mint tanuló egészségének felértékelődése és fókuszba kerülése egybecsengett a XX. század elején kibontakozó reformpedagógia irányzatok gyermekközpontú szemléletével is.

Amint azt *Németh András* is hangsúlyozta: *„[…] a modernizációs folyamatok eredményeként a XIX. század második felében az európai iskolaügy fejlődésének egy új szakasza vette kezdetét. […] A század végére Európa-szerte létrejöttek a nyilvános, kötelező, új szakmai szinten kialakított, és általános szinten megfogalmazott feladatokat ellátó, állami jóváhagyások és elvárások szerint működő nemzeti közoktatási rendszerek, amelyek a század végére a kontinens legtöbb országában magukba fogadták a gyermeknépesség nagy részét. A népoktatás állami jóváhagyása, támogatása, finanszírozása – amely a XX. századra a nemzetállami fejlődés világszerte intézményesülő közművelődési modelljének egyik fontos elemévé válik majd – először Közép-Európában jött létre."* (*Németh*, 2012. 49. o.)

A mottóként választott – *Gönczy Pál* által 1888-ban megfogalmazott – felismeréssel teljesen egyetértve állíthatjuk, hogy e tág értelemben vett higiéniai elvárások a Bárczy-féle iskolaépítési akció során – 1909 és 1911 között – megvalósult 36 budapesti iskolapalotában és a *Rerrich Béla* tervezte falusi iskolákban

[13] Domitrovich idézett munkája először a folyóiratban jelent meg. *Építő Ipar.* 1906. II. 11.

már kétség nélkül teljesültek.

E korszak budapesti iskolaépületeit a szerző – máig kiadatlan – disszertációjában (*Sanda*, 2009) már részletesen elemezte. Az ott feltárt összefüggések; a korszerű pedagógiai környezetnek egyrészt az oktató-nevelő munkára, másrészt a gyermek testi-lelki egészségre gyakorolt pozitív hatásának elemző bemutatása azonban már egy újabb tanulmány témája lesz.

## Felhasznált irodalom

[Sine nomine] (1892): Emlékirat az iskolai egészségügy érdekében. A fővárosi iskolaszékek közös értekezletének határozata. Budapest.

[Sine nomine] (1898): Iskoláink építészete. *Építészeti Szemle*, **VII.** 2. 22–30.

[Sine nomine] (1904): Az istenhegyi úti iskola. *Építő Ipar*, **28**. 51.sz.

[Sine nomine] (1907): A modern iskolaépítés. *Népművelés*, **2**. 4. sz. 333–337.

[Sine nomine] (1907): A tanszemélyzet közreműködése a fertőző és a ragályos betegségek elleni küzdelemben. *Népművelés.* **2**. 4. sz. 244–250.

[Sine nomine] (1907): Iskolaszobák világítása. *Népművelés.* **2**. 385–386.

Antall József - Kapronczay Károly (1975): Fodor József és az iskolaegészségügy. *Magyar Pedagógia*, **51**. 2. sz. 191–200.

Aujenszky Aladár (1905): Fodor József emlékezete. in: *Nemzeti Nőnevelés*, 29.

Baska Gabriella (2001): *Fények és árnyak*. In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (szerk.): Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra, Pécs. 59–83.

Bély Mihály (1906): A test gyakorlása. *Népművelés* **1.** 3. sz. 94–95.

Benisch Arthur (1928): Az iskolaépítési akció. In: Szombatfalvy György (szerk.): *A magyar népoktatás*. M. Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.

Bexheft Ármin (1905): *A gyermekművészeti kiállítással kapcsolatban tervezett mintaiskola építésének és berendezésének szem előtt tartandó egészségtani alapelvek. Az Országos Közegészségügyi Egyesület iskolaorvosi és egészségtan tanári szakbizottságának javaslata alapján*. Budapest.

Canguilhem, M. (2004): *A normális és kóros.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Csáky Albin (1894): A VKM. miniszternek a közoktatásról szóló az országgyűlés elé terjesztett 23. jelentése. Magyarországi rendeletek tára. Budapest, 1902. II. 1813-1814.

Dékány Mihály (1903): Néhány adat egy gráci iskola berendezéséről. *Magyar Tanítóképző*, **18**. 2. sz. 234–238.

Domitrovich Ármin (1906): *Az iskolaszoba egészségügyi igényei*. Budapest. Különlenyomat. (Első megjelenése: *Építő Ipar. 1906.02.11.)*

Erdei Gyöngyi (1991): *Fejezetek a Bárczy-korszak történetéből*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár kiadása, Budapest.

Finászy Ernő (1896): *A magyar középiskolák múltja és jelene*. Budapest.

Fodor József (1885): Középiskolai hygienetanárok és iskolaorvosok. *Orvosi Hetilap*. 1885.

Fodor József (1887): Iskolaorvosok és egészségtanárok a középiskolában. *Egészség*. 1887.

Fodor József (1890): A kisdedóvásról szóló törvényjavaslat. *Orvosi hetilap*. 1890.

Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gönczy Pál (1888): A népoktatás Magyarországon. In: Gönczy Pál (szerk.): *Tanulmányok*. Budapest.

Illyefalvi Lajos (1925): *A közoktatásügy Budapesten a világháborút megelőző években*, Budapest.

Jáki László (1989): *Korszerűsítési törekvések a századforduló iskolaépítésében*. OPKM, Budapest.

Kabdebó Gyula (1906): Mintaszerű iskolaépület. *Népművelés*, **1**. 80–83.

Katona Ibolya (1963): Orvosok harca a századfordulón a középiskolások szellemi túlterhelés ellen. *Medicina*, **27**. 135–139.

Kéri Katalin (1995): *A katolikus elemi iskolák állapota Baranyában*. In: Baranya – Történelmi Közlemények **7–8**. 197–221.) Letöltés: `https://kerikatalin.files.wordpress.com/2015/01/katelisk.pdf`, 2017.02.04.

Kolbenheyer Gyula (1892): A budapesti mintagimnázium épülete. *Építési Szemle*,. I. 16.

Kolbenheyer Gyula (1894): Az iskolák építése és berendezése. *Építő Ipar*, 18., 19., 20., 22., 23., 28. sz.

Kunfi Zsigmond (1913): *Népoktatásunk bűnei*. Budapest.

Mikonya György (2002): Két Herbart-tanítvány: K. V. Stoy és W. Rein az iskolapedagógia megújításáért. *Iskolakultúra,* **12**. 5. sz. 27–38.

Mikonya György (2015): Gyertyánffy István a tanítóképzés megújításáért. In: Donáth Péter (szerk.): *Filozófia - művelődés - történeti 2015*. Trezor Kiadó, Budapest. 153–169.

Mikonya György (2015): Mozaikok Eötvös József pedagógiai munkásságából. In: Donáth Péter (szerk.): *Filozófia - művelődés - történet, 2015*. Trezor Kiadó, Budapest. 135–153.

Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, **18.**. 5–6. sz. 86-103.

Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Nóbik Attila (2015): Professzionalizáció és iskolai tér Az elemi Népoktatás Enciklopédiájában. In: Baska Gabriella és Hegedűs Judit (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE PPK, Budapest. 91–107.

Pogány Frigyes (1928): A magyar népoktatás története. In: Szombatfalvy György (szerk.): *A magyar népoktatás*. A M. Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 148–181.

Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Rerrich Béla (1910): Művészet a népiskolában. *Építő Ipar*. **34**. 2. sz. 13–14.

Sanda István Dániel (2009): *A pedagógiai terek vizsgálata. Különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára*. PhD értekezés. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. Letöltés: `http://www.ppk.elte.hu/file/sanda_istvan_daniel_dissz.pdf`, 2017.02.04.

Stolmár László (1975): Az istenhegyi (svábhegyi) iskola története. *Budapesti Nevelő*.

Szabó Sándor (1906): Mintaszerű iskolaépület. *Népművelés*, **1.** 249–253.

Szombatfalvy György. (1913, szerk.): *A magyar népoktatás hiányai*. VKM, Budapest.

Tigyiné Pusztafalvi Henriette (2013): Az egészségnevelés intézményesülésének története. *Educatio*. **22**. 2. sz. 224–234.

Tóth Kálmán (1906): Gyermekeink védelme. *Népművelés*, **1.** 139–140.

Pedagógiatörténeti Szemle • 2. évf. 3–4. sz. 106–121. o. • 2016
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2016.3.6

# Appearance of lifereform elements between 1920 and 1930 in journal called "Magyar Lányok" (Hungarian Girls)*

Beáta Balog

ELTE PPK Neveléstdományi Doktori Iskola

In the research the author examined life-reform elements in the journal, Magyar Lányok, which was for the purpose of preparing young girls for life. Most of this reserch was carried out in the National Pedagogic Library and Museum in Budapest to analyzing the documents, the journal volumes. This magazine existed for young adolescent girls to preparing for life, and gave advices in direct and readable form to ladies who will get married, including the household, decency, heart issues, body care and fashion. The research focuses on the journal's life-reform elements content, what aspects it appears as dressing, personal care, food and home decor. Are there any foreign links in the journal? Who write most of time in it and in what topic?

Keywords: life-reform, youth magazine, adolescent girls, preparing for life, document analysis

## Introduction

The press has been of great importance in our country for centuries used as a source of scientific work, mainly through its wealth of information. Journals written for women represent a special category, because since the Enlightenment in Europe girls' education become more pronounced, so each page editorial targeted the female gender as a separate readership. At the turn of the 18th and 19th century women's magazines began to transform in Europe, in the sense that starting to become more and more accessible for every social stratum, besides, from politics through fashion to gastronomy the palette of published themes

* A részkutatás az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Pedagógiatörténeti Kutatócsoportjában megvalósuló, R*eformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák, intézményesülési folyamatok* című OTKA-kutatáshoz tartozik. A kutatás legnagyobb része a budapesti Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) épületében zajlott a vizsgált folyóirat-kötetek, dokumentumok tanulmányozásával, elemzésével.

were really colorful.[1] From the late 19th century in our country the number of magazines for women grew, and now hundreds are available for young girls and for women.

The Hungarian women's magazines reflect a number of factors from the requirements set against Women by society (*Kádár*, 2002), and from characteristic features of the given era. With this in mind, I wish to examine within the framework of this study, that how appear the very determinative and high-impact movement, the so-called lifereform movement in a journal, Hungarian Girls, which existed for young girls who stand on the threshold of adult life. How appear the features of lifereform movements in the magazine like intends to return to nature, the emphasizing healthy lifestyles, the focusing on the individual, wanting to run away from mass standardization and mechanization in the difficult economic and social period fter the First World War. What does the newspaper highlight from the lifereform movement for the adolescent girls after the beginning of the movement.

András Németh's scientific evidence-based findings certify the relevance of my research questions and method choise: „The unfolding social reform movements'...big stream want to achieve essential changes in the individuum, in its mentality, at the cost of radical transformation of its world view, through reform of human life. In the narrower sense, lifereform related to this type of social movements. Their common characteristic is, that people wanted to realize the diserable existential changes which are important of the society. They wanted to achive this changes by „back to the nature", „natural way of life", individual life, meal, residential environment and by reform of health preservation as well." Therefore, it is important, that this magazine can reflects the searching of new individual way, the specialities of lifereform movement and the reform thoughts of the young girls' teaching in the 1920s.

## About the journal

Hungarian Girls was a very popular journal which was published from 1894 to 1944, in the begining twice in a month (at every month 1st and 15th), than from 1922 three times in a month (at every month 1st, 10th and 20th). We can say, that the magazine in its time was a niche in the sense that it was written specifically for young adolescent girls, which offered useful advices, practicals for eveyday life to girls in addition to entertaintmant and widening of general education, either in terms of their own career choices, whether in terms of appropriate preparation for the future care of their families. Around the turn of the century, there were other high standard pages for women, such as Nemzeti Nőnevelés (National Women Education) (1880–1919), but it equipped

[1] About the history of women's magazines, about international views see more: Kéri Katalin (1977): Női lapok a 18–19. század Európájában. *Világtörténet*. **Ősz-tél**. 74–78. o. `http://kerikata.hu/publikaciok/text/noilap.htm` letöltés: 2016-09-08 17:11

women readers less for weekdays preparation techniques, rather it wanted to help in girl's, women's education with educational, scientific studies, topics. Several women's associations, women's organizations also issued regularly or intermittently newspapers nationally or regionally (for example Feminist Association Bulletin between 1906 and 1907), which aprroached largely in social and political aspects the instructions that appeared in the papers, less entertainment purposes. The journal called A Nő és a Társadalom (The Woman and Society) (1907–1913) worked with the similar porpuses like Hungarian Girls (for example preparation for motherhood, belles-lettres inquiry), but it was the official journal of the feminist women's movement, so it was not always present in the "quiet" communications, but the emancipation, women's suffrage and interpretation of women's roles in various fields were pronounced.[2]

The Hungarian Girls was a very long-lived magazine, which offered articles for fifty years to the readership. This magazine existed for the genteel middle-class young adolescent girls and gives advices in a direct, readable form for ladies who were before getting married. In what topcs? For example, householding, decency, love affairs, bodycare, issues of fashion and prepare for life. The editor of the journal in the era mentioned before was Anna Tutsek. She was writer and editor who had an independent career in the first half of 20$^{th}$ century. In the first place she was popular in the circle of the conservative middle-class public.

The Hungarian Girls' permanent columns were Novels, short stories, dramas, sentimental novels told in sequels with moving, sometimes funny soulimproved stories; Poems; Educational publications, art, literature, history and housholding within practical advice for ladies who were before getting married, gardening, recipes and kitchen-advice, fashion and beautycare, ideas for needlework, light scientific educational publications, picture-puzzle, commercials, ads, post of editor and another permanent column was Pictures as notes of picture, source marking.

The number of the editoral messages among the columns of this magazine were especially high, in 1924 it was 60 percent of the writing (see: *Pintér/Török*, 2000. 2. táblázat). We can state that the young ladies kept in close touch with the editor who answered everyone in personal. The journal put values in the centre such as honesty, diligence, love of the country, nature and love of God. These were appeared and built-in in the stories, novels, tales, poems, educational publications as well.

[2] About The Women and Society in details, see: Kereszty Orsolya (2011): "A Nő és a Társadalom" a nők művelődéséért (1907.1913). Magyar Tudományos Intézet, Budapest link: `http://www.keresztyorsolya.com/sites/default/files/no_es_a_tars_keresztyorsolya.pdf`last download: 2016-12-20 10:49

## Research questions, methodology

My research focuses that how practical advice, fashion and beautycare, light scientific educational publications reflect back the elements of lifereform, the effort to practical common sense in the column of *Educational publications, art, literature, history and household* of this magazine between 1920 and 1930. Are there any foreign references in the journal? All I implemented the method of document analysis in the Natonal Educational Library and Museum in Budapest, where many researchers had or has the opportunity to carry out scientific work on a variety of topics from its half million document files.[3]

The highlighted interval can be important, because the direct impact of post-First World War welcome back to us through the pages of the journal. We can get to know, that within the relevant column, how it is reflected in the terrible events, besides, how appear the tensions easing, recovery from the war by "a new way" searching. In other words, we can learn, how the typical lifereform elements of the post-First World War appear in the newspaper, as it is important to consider the fact, that we can read in András Németh's study: "From the twenties onwards the social and human-forming fervor of the previous period were replaced by the synthesis, storage, the unchanging, absolute searching efforts. In parallel, it will also change the role of folk culture... The investigation is increasingly the subject of researching the national characteristics, the Hungarian spirituality." (*Németh*, 2013. p. 49.).

With document analysis we have the opportunity to collect data, quantitative and qualitative examine of explicit content and draw conclusions (*Szabolcs*, 2004). Taking into account respect Mária Nádasi's (2011) criteria for grouping documents, the examined journals can be classified as an official document, addressed to the "different general public." Within we can talk about an original and written document, because in that case research was conducted in concrete journal, which was both, the form and content of the original state it can be found and read.

Reading the test, there are eight major themes which I found important of research, focusing on researches questions which appeared in the magazine in the examined period:

1. Dining reform
2. Clothes to wear
3. Move
4. The culture of home
5. Gardening, plant growing
6. The community person

[3] About the National Educational Library and Museum's history see more: Droppánné Debreczeni Éva (2003): *Az Országos Pedagógiai Könyvtár and Múzeum története 1. 1877–1933.* OPKM, Budapest.; Droppánné Debreczeni Éva (2010): *Az Országos Pedagógiai Könyvtár and Múzeum története 2. 1958–1990.* OFI-OPKM, Budapest.

7. Society and family
Reading about all of them, we may find that the effect of the First World War was quite perceptible even after the passing 5-10 years. In every case they emphasize the impoverishment, the need of the saving. I would like to specify the eight main themes I have highlighted this connection:

## Topics in the journal

### Dining reform

In all issues recipes were told in a part of the journal named *Katóka a konyhában* (*Little Kate in the kitchen*) by the editor, Anna Tutsek, for young readers through a story of a girl called *little Kate* who is taught the exploration and learning of culinary mysteries by her grandmother. This is a remarkably useful part of this column, becasue these many recipes are written by the editor for young girls in a simple, understandable way, what we can cook today as well. For example, in an issue plublished in 15. 01. 1920., *little Kate* lists various festive foods recipes (Christmas, New Year's Eve) for her friends (*Tutsek*, 1920. p. 22–23).

She emphasizes in many times that cooking the cheap dishes is the best under the circumstances. For example: "...In our days only the millionaires can cook manifold. For us, we have to be satisfied to eat only soup, boiled meat and pasta." (*Tutsek*, 1921. p. 357-358). That was why *little Kate* published such recipes which we can make in "better times" (steak with wine, steak loaded with carrot, light pasta chocholate). Inspired by this readership lived in hope of achieving a "better times" concerned.

In the early 20th century unfolding lifereform movement's base is everyday life more pleasant, healthy, naturally manifestation, which is an integral part of the vegetarian eating, organic farming and reform cuisine (*Németh/Pirka*, ed. 2013). The base of the reform cuisine is that we are to eat diversely, don't stay at only a few dishes, we should get to know more and more meal. The editor makes an effort to offer many cheap food to the reader as far as possible. On the other hand, the way of cooking and the ingredients marked the reform cuisine (for example preference of grains, vegetables, fruits, seeds, spices and herbs which are native to our climate – Szente-Kálmám, s. a.) don't appear in the recipes, but the tradional, regular procedures do in the gastronomy, such as using dairy products, which are not beneficial for the human body according to the reform cuisine because of the accumulation of toxins present in the large-scale livestock farming (*Szente-Kálmán*, s. a.).

### Clothes to wear

According to lifereform, the best, the most naturally solution in the clothes to wear the natural clothes wearing, which does not restrict the movement, like

waving, comfortable, sporty clothes and shoes. Preferring long skirt can include here, which ensures easy movement and also underlines the moral protection. In the analyzed period, the first half of the twentieth century, the long skirt was the distinguished mark of being big-girl. Around twelve the skirt started to grow, by eighteen it reached the ground, and with it there were different obligations and rights, for example welcome of admirers, going to theater at the evening, on Saturdays organization of dance-lessons instead of Sunday afternoons, dusting, mixing cake. "It was long time ago" - says Rózsi Benedek in 1926 - "but lately one can not state that who is little girl, who is big girl, because everbody wears short skirt and short hair, everybody wants to be young!" (*Benedek*, 1926. p. 426–427.). The reason is that the big girl needs to work a lot next to her mother, for her father misfortunes born of the war. During the First World War, a lot of women were forced to load the breadwinner role and provide heartland for the front-line-fighting men, for instance like semi-skilled worker, nurse, teacher, banker. Which in turn contributed to a slow transformation of a traditional, "be at home next to the stove and bringing up children" women's role.[4] Ignore the corset is highlighted reform idea as restricting the freedom of movement. In addition, the fur to carry a critical judgment and in this context, emphasizing the importance of animal protection also appears in the journal (Sz. n. 1920, p. 10–11).

The topic of fashion also implies saving and living in grand style is condemned in an ironic way. „Each season had its clothes' budget even in modest families of the middle class, but there was changed this habit. Expenses paid to shoemakers, dressmakers, milliners, glove makers, did not follow fashion but the unavoidable needs, if it was possible at all. . . Men are not really crazy for fashion but for women causes pain this self-denial; they have to fight a battle with themselves." (*Sz. n.*, 1920. p. 126–127). The journal condemns boasting, and draws attention to the fact, that saving money on fashion with every person, every family affected our country, not only a narrow social layer. This collective consciousness could help to get through the difficult period.

The topic of fashion covers other interesting themes in a historical context, for example about hairpiece or wig: during the reign of King Louis XIV. the so-called *alonge wig* become fashionable. The King hired 48 wigmakers who earned larger salaries than the officers of his court (*Sz. n.*, 1920. p. 43–44). Perfumes: the article quotes the research of a French physician: those women who prefer strong scents (e.g. Patchoulli) are heartless and childish whereas those who prefer unobtrusive, fine scents (e.g. violet fragrance, cologne water) have many good qualities. The author state that based on a French medical research, which has studied the relationship between the female character and

[4]In the "First World War and women" theme see more: Higgonet, Margaret (1987): *Behind the lines. Gender and the two world wars (Women's studies).* Yale University Press.; Pukánszky Béla (2013): *Bevezetés a nőnevelés történetébe.* Mentor(h)áló 2.0 program. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt, Szeged.

the perfume using. The preferred scents of some known historical persons are also mentioned: Nero liked rose, Louis XIV. preferred orange. Napoleon used a whole bottle of perfume every day according to the author (*Sz. n*., 1920. p. 60–61).

This theme reflects the simplicity, naturalness expectations, which fits on the one hand a small-middle class life, to follow fashion, and on the other hand interprets the phenomena within the framework of the reform efforts.

## Move

The physical, mental and spiritual unity of existence, maintaining homeostasis is important in lifereforms, manifestationing in the body care, exercise, fascination for martial arts (*Németh* and *Pirka*, ed. 2013.). The column editor, Dr. Gabriella Kátai, answered the incoming letter in certain issues and published it with the following purposes: "Been disabled body can not live healthy mind, a lot of work is what life requires wants a healthy body. The Hungarian Girls would like to see that all the little Hungarian girl become strong, healthy and beautiful Hungarian woman. It will give you instructions as to how care the body, which is abode of the soul, which is God's most beautiful works and serious, busy human's working tool. The lazy man deserves to be nasty" (*Kátai*, 1926. p. 253–254). We can see, that in these words the harmony of body's and soul's culture appears, establishing a naturalistic, freikörperkultur reform movements ambitions, which "stressed the educational effects and beauty of natural move" (*Németh*, 2013. 27.), and which is closely in line with the reform efforts of natural clothing. This column stresses cosmetics, hair care with natural materials (soapy water, nut oil, lanolincream, rejection of hair dye), bath, preservation of the health of body (for example what to do against twisted spine) and the physical training. This reflects the extent of the lifereform movement, in terms of smoking and alcohol ignored abstinent lifestyle, natural body caring, which establishing a healthy lifestyle.

Although women's participation in the Olympics has been possible since 1900, around 1920 women's intensive sports was a big news and extravagance. In 1930s it is already natural and everbody keeps it necessary. But they emphasized that "with the taking down of the sports clothes the girl should be taking down the freedom with what she wants to emancipate with the man, and should be kind, gentle again, with good book and fancywork in her hands" (*Sz. n* ., 1930. p. 566). Equality, emancipation of women was therefore slow progress in different areas of life.

## The culture of home

The interior design features regarding lifereform speciality on the basis of the read articles. Characteristics of lifereform movement are reflected in articles

dealing with furniture by emphasizing good style, unaffectedness, moderation. One of the regular authoresses of the journal, Rózsi Benedek depicts a contemporary girl's room. She states that before the war furniture could be afforded but after the war even the simplest furniture became very expensive. But „need has taught us a lot of things and we are surprised to see how practical we are. What do we need and what can we prepare? - asks the authoress. A bookshelf, a desk for those who write a lot, a small table for those who do not, but can place a couple of flowerpots on it, some chairs, armchairs, some pictures on the wall and flowers everywhere in the flat." (*Benedek*, 1923. p. 151–152). We can say that this is good rhymes to Morris[5] thoughts, who said that art should be equally beautiful and useful (*Morris*, recalls: *Németh*, 2013. p. 15).

Besides, the journal emphasizes the laying several times, which is simple, aesthetic and decorated with flowers from the nature, and it contributed to preparation for family life of middle-class girls. In 1926 came to light a presentation of the exhibition related to the National Association of Catholic Housewives which was about art of set table, for example an exhibition introducing related to laying in 1926. It appears five different kinds of dinner-service of ceremonies: wedding, 25th wedding anniversary (silver wedding), Santa Claus, young girl welcomes guests and Hungarian dinner. Even if this could not have been carried out in the same at home, with it they wanted to motivate the girls, that they have to make an effort to create the nicer, prettier home as far as possible. "From spring to late autumn forest and field give free the most varied, the most beautiful decorations of the table. We must try to fight our living standards fall of, because the point is not just what we eat but how." (*Sz. n.*, 1923. p. 501–502). This description clearly reflects economic considerations.

## Gardening, plant growing

This is also a preferred topic. It reflects the purpose of returning to nature, the advantages of country life. Articles give advice how to grow certain plants, flowers, indoor plants, fruit trees. An author remarks that few plants decorate the windows in Budapest although, there used to be more. The same author critisizes artifical flowers: „This awful thing became fashionable... (*Számadó*, 1921. p. 376–378). The reason for this is ponders: "Very few people trying to do the delight of growing flowers at home." (*Számadó*, 1921. p. 376–378). Ignoring the home decorating could be because of the grizzle caused by the war, because in the fighting of everyday living, immediately after the war, only a few people were able to reverse the problem of finding life's little pleasures.

Authors often draw parallels between grooving plants and upbringing, childcare. An anonymous author who writes about the care of houseplants formulates

[5] About the leader of the world-famous Arts and Crafts movement see more: Németh András and Pirka Veronika (2013, ed.): *Az életreform and reformpedagógia – recepciós and intézményesülési folyamatok a 20. század első felében.*Gondolat Kiadó, Budapest

that "plants are like children. Each one beautiful, sweet, but resourceful is the one, who receive suitable mindful care, lovingly grow up, or to be tempered by the nature." (*Kardos,* 1921. p. 142–143). So, care, attention, affection ask for the plant as well. The artificial flowers criticizing János Számadó also provides that "Flowers are like children. . . Those who have a holistic view of children's lives and watch the development of children's fragile soul can love them with all their hearts." (*Számadó*, 1921. p. 376–378). In the case of "child-plant" metaphor the emphasis are on care and maintenance. The increase depends on the person who performs the care, and it is important that the conditions for growth are available. This can be an important reference, symbol for girls who read this magazine, on one hand regarding school education, on the other hand for the prospective mothers, who for through the treatment of plants show the defining essence of education as a guide. It seems to be the topic that gives evidence of lifereform attitudes in everyday life more than anything.

## The community person

Natural behaviour is emphasized: „It is of no importance to know greetings, introducing each other and all the formal rules of social life, but natural behaviour, good impression, the adequate communication in each situation are important instead. One must be aware of the fact that even the nicest appearance cannot be make up for the inner values." (*Benedek*, 1922. 489–490.). It is not proper to be curious; curious people are inconsiderate and unreliable. „Curiosity can be converted into a thirst for knowledge. If somebody wants to know what his neighbours are talking about, it would be better to inquire about good recipes or how irregular French verbs can be most easily acquired (*M.*, 1922. p. 78–79).

Behave properly is very important for a young girl: "I would like to resemble the young girl to the rose, which opens under the free sky of God wild and in its natural simplicity, or sparkles in well-kept gardens, parks. The park roses cultivate in art and culture. The right behaviour is worth more than the wealth... with which one can open doors and hearts easily" (*Sz. Solymos*, 1927. p. 78). From 1927 a column started called Right behaviour, in which they interpreted the right behaviour for girls in different places and occasions (at home, in tram, in theater, in company, etc.) because, as Sz. Solymos Bea also highlighted, the parental home and the school's shaping force are dominate in children's life, socialization.

We can see, that the teenage girls' proper behavior wishes to contemporary norms following, adapting to the expected values of the majority society, not accepted, criticizing the girls behaviors, which different from this rule system. This is more socialization and education issue and more refers to the social communication in this era, than refers to reform ideas of free and natural manifestations.

## Society and family

Because of the war, the deterioration of living standards, the impoverishment of the middle class occurred, with the result that the girls had to start work even after getting married. Many skilled workers, many educated women were seeking opportunities for earning bread. A new topic appears here: the educated woman. Besides domestic work intellectual activities are emphasized, and also the "Hungarian spirituality" exhortation: „Dear Hungarian girls, would-be mothers, please help build a happier country on the ruins of Hungary. Create in yourself the self- confident Hungarian girl!" (*Papp*, 1921. p. 245–246). Women who have hard circumstances to live need lots of virtues and logical thinking, as well. (*Benedek*, 1926, p. 373-374.).[6]

Articles on girls' vocational guidance are often published in the journal. In 1925 a new column was started titled „School life" referring to the progression of students and counselling girls to choose a profession. Articles refer to Germany where such activity is already in progress that lectures are held at schools to present certain professions and give personal advice as well. This methodology is also would like to achieved by the authors in Budapest, and there will be an example in a few years for that: From 1928 lecture series will start in relation to career choise and detailed description of the various useful professions by former schoolmates' alliance of Veres Pálné Grammar School for Girls. Also, they refer to the German sample, when they inspire the Hungarian girls for collective language-learning, with the so-colled Kränzchen girl-life institutions. Here, the same aged girls gather in every week and learn, play, read, do social work (for example they sew dresses for poor people), for this they collect money in such a way that everyone pays punishment when someone says only one word in her motherlanguage during foreign language learning.

The journal encourages the girls to the importance of education, to acquire adequate knowledge, the importance of reading as well: "Although the book is more expensive today, but it is still the cheapest entertainment and the only affordable gifts... the mind and body equally and without problems receive the necessary food." (*Sz. n.*, 1923. p. 136-138).

Encourage them on the importance of education and training in the field of child-rearing as well. The 20th century was considered the century of the child's, in which the legislature, the technique, the art and science were serving to the developed new generation. But the war with undiminished ambition

[6]This reflects the finding that starting from the 1920s onwards a new approach appeared within lifereform movements, that "topics related to the lifereform of individual lifestyle went to the folksy rhetoric plane" (*Németh* and *Pirka, ed.*, 2013) can be discovered. So the focusing on the national characteristics appears stronger in the movement's academic eloquence from this period, which backed by the Red Cross Youth's statement about –inter alia- "the fight against separating nations hate" through more issues, or the Theatre box, which appeared from 1921. XXVII. year 19.issue, and "improves and strengthens the Hungarian national sentiment" (*Tutsek*, 1921. 357-358.) by viewing the Hungarian actors performances in community.

vetoed this: "The adults are not the only who feel every hard burden of the current heavy times,but also the children... So many years they lived in the sad atmosphere of constant fear for the father... The mother couldn't play happily with them, and they just see crying, fear around... The afflictions didn't even end by the end of the war. The Mother Fear hasn't been chased out from hearts." (*Sz. n.*, 1926. p. 472–474).

Therefore, to mitigate this, they have been set up playgrounds by Red Cross leaders and supervisor "for playing Aunt" such as in Brussel, where professionals (teachers, social workers) organized game afternoons between 4 and 7 pm a day, in 12 places in Budapest, for 4-15 years old children. The children play, get used to order and discipline. "The game afternoons are great witnesses to power of love and enthusiasm" (*Sz. n.*, 1926. p. 472–474). The Red Cross has launched a course for the training of referees, where the enthusiastic participants can learn first aid, pedagogy, psychology, hygenics, children's songs, games among others, then, they closed at the end of the course with an exam.

The ambition of child's environment to fundamentally transform, a child-centered attitude and emphasizing of proper qualification of person, who deal with chldren are highlighted in this theme, as lifereform speciality. Besides that, the "rescue motif"[7] also appears, sense that the children who grew up in broken families by the war also have enough time, place and possibility for free games, for practice different type of games, if their single mother has not enough time to play her children in addition to work. The trends of reformpedagogy, which bild on the child-centered school concept which is determinative today as well, came up with the lifereform movements (*Németh* and *Pirka*, ed., 2013).

## I. Summary

In the lifereform movement which unfolding in the period between 1890 and 1914, people wanted to escape from crisis events which accompanying modernization, the industry, the rapid development of technology, the urbanization progress, and going from the negative effects to "individual is not focused", crowd phenomenas, attitudes. Escape to a lifeclosed nature, inwhich prevail the reform of individual life, healthy eating, the living environment and health preservation as well (*Németh*, 2011; *Németh*, *Pukánszky* és *Pirka*, szerk. 2014). It seems that the „back to nature" slogan of the lifereform movement is the consequence of the wounds of the war. As Ehrenhard Skiera stated: „People seek recovery to the wounds caused by civilization." (*Skiera*, idézi: *Madarász*, 2007). The effects of First World War can be detected both in the content and

[7]The rescue-motif of lifereform see more: Pirka Veronika (2013): Az életreform megmentésmotívuma, a korszak higiéniai diskurzusa és a gyermektanulmány összefüggései a 20. század eleji magyar pedagógiai sajtóban. In: Németh András és Pirka Veronika (2013, szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – recepciós és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében.* Gondolat Kiadó, Budapest. 97–116.

style of the articles. In 1926 an author wrote: "During the last 11 years, the living standards of this whole fighting mankind, but mainly the defeated countries' citizens' became extremely decreased. The beginning of the war the biggest spares, the disclaiming of those things which were not necessary for living, became virtues. And then times passed away... Which was virute at beginning, now it is obligation; the watchword was: to spare. Everybody has to be satisfied with little, because the enemy's iron ring surround us" (*Benedek*, 1926, p. 21–23).

But the second half of the 20s some kind of optimism and fighting attitude slowly seems to be appeared for defeating of self-pity. "There can be no doubt that the saving pressure developed a big laziness and indifference in poeple. But one needs to have strong will, decision and desire for ordering life nicely. 'The way it was before, can be not', say with a bit resignation... in order to be a bit better it should not bother. However, it must be fight against the resignation with utmost vigor. However hard the life is, one has to try to balance with something, because the more one fights, works, the more one needs some beauty, rest and happiness. As soon as the economic climate improves slightly, it is important to girls' generation, who grew up during the war or misery in subsequent years, to want beauty and better, to desire the nicer home, creating a higher standard of living, not only the wanting of the new clothes, more shoes, nicer hats (*Benedek*, 1926. p. 21–23). The good soups, starter-foods and roasts appeared more and more in the recipes, mainly in the '29-30s and it refers to that they start to escape from the hardness of the war.

They emphasize that the only advantage of the war is that: "Year by year, more and more foreign people visit our country... Mainly from United States to Budapest because they are interested in our country where there are a lot of excellent musicians, great plays, nice pictures, interesting and colorful fancywork " (*Benedek*, 1928. p. 444–445). It may be added to the positive side also, that before the war women were „powerless puppets" but they became responsible, working citizens *Kérczy*, 2015). This process, however, took place as the consequence of the historical circumstances and was not a natural development.

An intention to „escape from urban areas and life" to natural way of life can be observed. Nevertheless, it does not mean the acceptance of a new way of thinking but it happens under the pressure of social-political life. The intent is perceptual, that 'escape from the town', from currents of city life fashion by natural ways of living. Changes of way of life such as dressing, girls'education, connection with nature reflect the effects of social-economic-political situation. The journal addresses middle-class girls, with slight references to lifereform movement.

We can say in summary, that the document analysis method provided the opportunity to analyse an exciting, original, contemporary journal, whichwith the reasearcher has opportunity to answer the research questions implying researcher sensitivity. As a continuation of the investigation, examination of the editorial content of messages can be exciting with contentanalysing in the

specific period of the journal, in terms of the appearance of lifereform elements.

## II. Bibliography

### Primary sources:

Benedek Rózsi (1922): Pályaválasztás. *Magyar Lányok*, **XXVIII.** 16. sz. 254–255.

Benedek Rózsi (1922): Az illemről. *Magyar Lányok*, **XXVIII.** 31. sz. 489–490.

Benedek Rózsi (1923): Leányszoba. *Magyar Lányok*, **XXIX.** 10. sz. 151-152.

Benedek Rózsi (1926): Az otthon kultúrájáról. *Magyar Lányok*, **XXXII.** 2. sz. 21–23.

Benedek Rózsi (1926): Kenyérkereső munka és háztartás. *Magyar Lányok*, **XXXII.** 24. sz. 373–374.

Benedek Rózsi (1926): Kisleány-nagyleány. *Magyar Lányok*, **XXXII.** 27. sz. 426–427.

Benedek Rózsi (1926): Egyedül kell tanulni. *Magyar Lányok*, **XXXII.** 31. sz. 485-486.

Benedek Rózsi (1928): Amerikai lányokról. *Magyar Lányok*, **XXXIV.** 28. sz. 444–445.

Kardos Árpád (1921): A szobakertészet titkaiból. *Magyar Lányok*, XXVII. 9. sz. 142–143.

Kátai Gabriella (1926): Szépség és torna. *Magyar Lányok*, **XXXII.** 16. sz. 253–254.

M. (1922): Arról, ami nem illik. *Magyar Lányok*, **XVIII.** 5. sz. 78–79.

Papp Elemérné (1921): Az uj magyar lány. *Magyar Lányok*, **XXVII.** 16. sz. 245–246.

Számadó János (1921): Virágokról. *Magyar Lányok*, **XXVII.** 24. sz. 376–378.

Sz. n. (1920): A divat áldozatai. *Magyar Lányok*, **XXVI.** 1. sz. 10–11.

Sz. n. (1920): A vendéghajról. *Magyar Lányok*, **XXVI.** 3. sz. 43–44.

Sz. n. (1920): Illatok. *Magyar Lányok*, **XXVI.** 4. sz. 60–61.

Sz. n. (1920): Divat. *Magyar Lányok*. **XXVI.** 8. sz. 126–127.

Sz. n. (1923): Terítand. *Magyar Lányok*, **XXIX.** 32. sz. 501–502.

Sz. n. (1923): Olvasás fontossága. *Magyar Lányok*, **XXIX.** 9. sz. 136–138.

Sz. n. (1926): Játékdélutánok. *Magyar Lányok*, **XXXII.** 30. sz. 472–474.

Sz. n. (1930): Sport és lélek. *Magyar Lányok*, **XXXVI**. 36. sz. 566.

Sz. Solymos Bea (1927): Helyes viselkedés I. *Magyar Lányok*, **XXXIII**. 5. sz. 78.

Tutsek Anna (1920): Katóka a konyhában. *Magyar Lányok*, **XXVI**. 2. sz. 22–23.

Tutsek Anna (1921): Színház. *Magyar Lányok*, **XXVII**. 19. sz.

Tutsek Anna (1921): Katóka a konyhában. *Magyar Lányok*, **XXVII**. évf. 23. sz. 357–358.

## Secondary sources:

Kádár Judit (2002): "Otthonod az uradé". Három 20. századi magyar képes hetilap nőképe. *Médiakutató*. Tél. 78–94. Letöltés: http://www.mediakutato.hu/cikk/2002_04_tel/07_otthonod_az_urade 2016-09-08. 22:38

Kádár Judit (2013): Pályaeltérítés. Hogyan let Tutsek Annából lányregényíró? *Kalligram Folyóirat*, XXII. Január. Downland: http://www.kalligram.eu/Kalligram/Archivum/2013/XXII.-evf.-2013.-januar/Palyaelterites 2016-08-07 19:37

Kérczy Anna (2015): Hebrencs kisleányból kötelességtudó honleány. *Médiakutató*. **XVI**. 2. sz. 81–95. Downland: http://www.mediakutato.hu/cikk/2015_02_nyar/08_magyar_lanyok.pdf2016-08-07 23:02

Kéri Katalin (1997): Női lapok a 18–19. század Európájában. *Világtörténet*. **Ősz-tél**. 74–78. o. http://kerikata.hu/publikaciok/text/noilap.htm letöltés: 2016-09-08 17:11

Madarász Tibor (2007): Életreform and reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója. Recenzió. In: *Új Pedagógiai Szemle*. **57**. évf. 9. sz. 188–190. Downland: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00116/ 2016-08-07 22:56

Nádasi Mária (2011): Dokumentum- and tartalomelemzés. In: Falus Iván, Tóth Istvánné Környei Márta, Bábosik István, Réthy Endréné, Szabolcs Éva, Nahalka István, Csapó Benő and Mayer Miklósné Nádasi Mária (ed.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 263–273. Downland: file:///C:/Users/wd/Downloads/2011_0001_531_pedagogia%20(2).pdf 2016-08-07 20:00

Németh András (2005): A századelő magyar életreform törekvései. *Iskolakultúra*. 2. 38–51. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00090/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_02_038-051.pdf 2016-09-08 22:31

Németh András (2011): A reformpeadgógia és az életreform mozgalmak kapcsolata. In: Fodor Antal et. al. (ed.): *Perspektívák az új évezredben a táncművészetben, a táncpedagógiában and a tánckutatásban.* Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest. 29–39. Downland: http://www.mtf.hu/download/1322218395.pdf 2016-08-07 22:48

Németh András (2013): Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai. In: Németh András and Pirka Veronika (2013, ed.): *Az életreform and reformpedagógia – recepciós and intézményesülési folyamatok a 20. század első felében.* Gondolat Kiadó, Budapest. 11–54.

Németh András and Pirka Veronika (2013, ed.): *Az életreform and reformpedagógia – recepciós and intézményesülési folyamatok a 20. század első felében.* Gondolat Kiadó, Budapest

Németh András, Pukánszky Béla and Pirka Veronika (2014, ed.): *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében.* Gondolat Kiadó, Budapest

Pintér Szilvia and Török Andrea (2000): Az Én Újságom and a Magyar

Lányok című gyermekfolyóiratok az 1910-es and az 1920-as években. *Könyv and nevelés*, **2**. 4. sz Downland: http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=184 2016-08-07 19:41

Szabolcs Éva (2004): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (ed.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 330-341.

Szente-Kálmán Judit (s. a.): Mi az a reformkonyha? Downland: http://erintesem.hu/mi-az-a-reformkonyha/ 2016-08-07 20:42

Vámos Ágnes (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*. 101. 1. sz. 85-108. Downland: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Vamos_MP1011.pdf Downland: 2016-08-08 11:51

# A könyvkiadó egri Líceum

Fizel Natasa

SZTE JGYPK

Mizera Tamás, Nagy Andor és Verók Attila (2017, szerk.): *A könyvkiadó egri Líceum. Történet és kiadványjegyzék I–II. 1755–1949.* Kossuth Kiadó, Eszterházy Károly Egyetem, Budapest-Eger.

Két reprezentatív kötetben majd ezer oldalnyi bibliográfiai adatot ad közre az egri Líceumi Nyomda kiadványaiból 1755, a nyomda alapítása és 1852, valamint 1853 és a nyomda államosítása, 1949 között a Kossuth Kiadó és az Eszterházy Károly Egyetem gondozásában megjelent munka. A kiadvány szerkesztői az Esterhazyanum Kutatócsoport tagjai, Mizera Tamás az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, Nagy Andor az EKE Történettudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, valamint témavezetőjük Verók Attila egyetemi docens, az EKE Kulturális Örökség és Művelődéstörténet Tanszékének vezetője. A kötetek korszakhatára természetesen szintén nem véletlen: 1853-ban egy új nyomdagép érkezésével beköszöntött Eger városában a nyomda nagyipari korszaka. A kiadvány Bitskey István irodalom- és művelődéstörténész, akadémikus és Löffler Erzsébet, az egri Érseki Vagyonkezelő Központ Könyvtár, Levéltár és Múzeum igazgatója lektorálása mellett látott napvilágot.

Monok István irodalom- és művelődéstörténész, egyetemi tanár a kötet Előszavában rámutat, hogy a törökök hatalomvesztése a 17. században új korszakot nyitott történelmünkben, és mások mellett a katolikus egyház is nagy lehetőséget látott megkopott ereje helyreállítására. Ehhez a folyamathoz iskolák, minél magasabb szintű iskolák kellettek. A kanonokok, püspökök komoly könyvtárakat gyűjtöttek, az egri püspökök sora dolgozott azon, hogy Eger az 1780-as évekre készen állt egy egyetemi rangú intézmény befogadására. A vágy nem valósult meg, de a püspökség és a köré épített intézményrendszer folyamatosan szolgálta az ország felemelkedésének ügyét. Ennek egyik alappillére volt a püspöki majd érseki nyomda, amely az egri Főegyházmegyei Könyvtárban található 1755–1949 között megjelent nyomdatermékeinek feltérképezésére, könyvészeti adatainak rögzítésére eddig senki sem vállalkozott. A kötet tehát hiánypótló jellegénél fogva nagy jelentőségű és széleskörű érdeklődésre tarthat számot.

Az Előszót Verók Attila bevezető tanulmánya követi, amelyben a szerző az egri egyházi nyomdászat kétszáz évét (1755–1949) tekinti át. Verók rámutat a források elérésének nehézségeire, és arra a tényre, hogy habár a nyomda 18. századi történetének vázlatos feldolgozása már 1993-ban, Iványi Sándor a Főegyházmegyei Könyvtár 1953 és 1983 között tevékenykedő főkönyvtárosa révén megtörtént, a nyomda 19. és a 20. század első felére vonatkozó tevékenységének

feldolgozására eddig nem került sor, azaz Magyarország harmadik érsekségének nyomdászattörténete mindezidáig feldolgozatlan maradt.

Az 1755-től 1766-ig magánkézben lévő, majd az egyházmegye tulajdonába kerülő nyomda feladatköre igen sokrétű volt. Az egyházmegyei és főispáni adminisztráció, a papnevelés, a tanárok irodalmi és tudományos munkásságának terjesztése és az oktatás tankönyvigénye mellett a helyi lakosság nyomdatermékekkel való kiszolgálása is a feladata volt. Az elkészült nyomtatványok pontos számát a szerző szerint vélhetően sosem fogjuk pontosan megtudni, hiszen az aprónyomtatványok jelentős része ma már felkutathatatlan, valamint a magyarországi és külföldi régi könyves állományok folyamatosan zajló feldolgozása során még szép számmal kerülhetnek elő a jövőben is egri nyomtatványok. Verók Attila izgalmas tanulmányát néhány érdekes irat kiemelésével, idézésével fejezi be.

Nagy Andor a könyvkiadó egri Líceum tevékenységét a statisztikai adatok tükrében vizsgálja meg különös tekintettel a kiadványok számára és nyelvére vonatkozóan. A kinyert adatok szerint a püspökség (1755–1799) éveiben jelentős számban jelennek meg helyi és külföldi szerzők is a kiadványok körében. A 19. század első felében nagyobb számban a város és a papi közösségi élet mindennapjai számára fontos adalékokat nyújtó nyomtatványok látnak napvilágot. E század közepén szűnnek meg a teológiai tanulmányaikat befejezett diákok tézisfüzeteinek kiadásai, amelyek a nyomda addigi működésének legnagyobb számú kiadványait jelentették. A század második felében jelentős számban egyházi beszédek, névnapi köszöntések és halotti búcsúztatók szerepelnek a nyomtatványok között. A 19. század végére a külföldi szerzők jelenléte teljesen megszűnik. A 20. század elején megfigyelhető a természettudományi témájú művek előretörése, és egyre nagyobb számban jelennek meg hely- és művészettörténeti kiadványok, a város mindennapi életéhez kapcsolódó statisztikák és a tekintélyesebb személyeknek emléket állító írások.

Mizera Tamás „Athéné szerény gyermekei." Tanítók emlékezete az egri Érseki Líceumi Nyomda kiadványainak tükrében, a kézisajtó (1755–1852) időszakában címmel megjelent munkája az első kötet harmadik, s egyben záró tanulmánya a kiadványjegyzék előtt. A szerző figyelmét a vizsgált időszakban napvilágot látott tankönyvekre és alkalmi kiadványokra fókuszálja. Habár az I. és II. Ratio Educationis a bennük előírt tankönyvek nyomtatásának és terjesztésének privilégiumát a budai Egyetemi Nyomdához rendelte, a nem központilag meghatározott tankönyvek esetében azonban nem állt fenn a monopolhelyzet. A szerző által vizsgált időszakban Egerben népiskola, gimnázium, papi szeminárium, jogakadémia, tanítóképző és rajziskola is működött, így a kiadó felé megnyilvánuló igények meglehetősen változatosak lehettek. Mizera Tamás munkájában számba veszi a teológia és a napi vallásgyakorlat könyveit, a történelmi, politikai és földrajzi műveket, a magyarországi joganyaggal kapcsolatos összefoglaló munkákat, a klasszikus szerzők magyar fordításait, a nyelvtudományi-pedagógiai irodalmat, a filozófia területén írt műveket,

valamint a természet- és orvostudományi munkákat. A szerző tanulmánya második felében az 1830-as, 40-es években népszerű, egy kitüntetett személy életművét méltató, a diákok által egy pedagógus tiszteletére készített alkalmi nyomtatványokat elemzi.

A kiadványjegyzékhez készült útmutató és a rövidítések jegyzéke után kronologikus rendben találjuk meg a fellelt források pontos könyvészeti adatait és lelőhelyeit. A bevezető tanulmányokban előforduló személynevek, illetve a bibliográfiai tételek visszakereshetőségét betűrendes Személynévmutató segíti.

A szerkesztők által elvégzett munka óriási, és kétségkívül fehér foltot tüntet el a hazai művelődéstörténeti kutatásokban. Az összegyűjtött anyag mennyisége imponáló, és minden érdeklődő kutatót, olvasót a könyv lapjai közötti keresgélésre ösztönöz, így újabb kutatási eredményekhez járulhat hozzá. Nem is titkolt cél ez. Ahogy Nagy Andor tanulmánya végén fogalmaz: a könyv célja újabb összehasonlításokra és további elemzésekre ösztönözni a hazai könyv-, művelődés- és irodalomtörténeti kutatások iránt érdeklődőket.